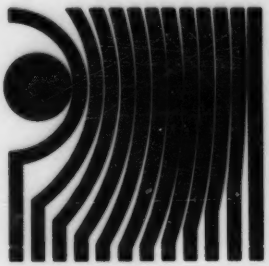
Min. de l'Éducation

l'étudiant québecois

DÉFI ET DILEMMES

rapports de recherches

GOUVERNEMENT
DU QUÉBEC



• Publié par le ministère de l'Éducation et
l'Éditeur Officiel du Québec

• Maquette et mise en pages : POITRAS, KOVACS & ASSOCIÉS

• Distributeur exclusif :
AGENCE DE DISTRIBUTION POPULAIRE INC.
1130 est, rue de la Gauchetière, Montréal 132 (523-1600)

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec – 1972

102-00845/

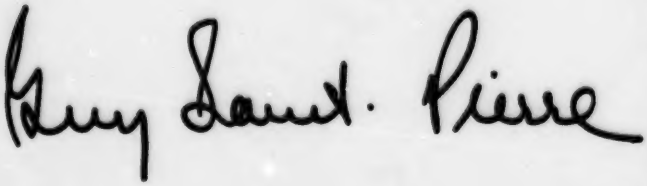
l'étudiant québecois

DÉFI ET DILEMMES

rapports de recherches

Je tiens à remercier les auteurs de ces textes, d'une part pour s'être penchés sur de tels problèmes et pour avoir mis leur savoir-faire au service de l'éducation et, d'autre part, pour avoir accepté que leurs études soient largement diffusées. Je remercie également l'Université de Montréal pour avoir consenti à ce que nous publiions un texte, qui, à l'origine, n'était destiné qu'à ses fins propres, le responsable du service PERPE pour avoir bien voulu nous communiquer un texte inédit portant sur les premiers résultats du travail de son équipe, enfin les chercheurs de l'Université Laval pour avoir rédigé un texte original consignant les résultats de leur étude.

Nous espérons que la publication et la diffusion de ce recueil d'études précises contribuera à accroître la qualité et le niveau d'exigence des rapports entre le ministère et le milieu. Je suis fermement convaincu que la démocratie doit se fonder pour une part sur l'accès des citoyens à une information valide et diversifiée sur les institutions qui sont à leur service, et je crois que cela est particulièrement important pour le domaine de l'Éducation.



INTRODUCTION

Le ministère de l'Éducation ne pouvait pas concevoir et entreprendre les réformes d'envergure qu'il a réalisées depuis quelques années dans le domaine de l'éducation au Québec et se désintéresser du même coup des conséquences de ces réformes pour ceux qui auraient à les vivre quotidienement, c'est-à-dire les élèves et les éducateurs. Il ne pouvait pas proposer des structures administratives originales et des cadres pédagogiques nouveaux sans chercher en même temps à connaître les répercusions de ces changements sur les intéressés et à résoudre, au fur et à mesure de leur évolution, les problèmes soulevés. C'est pour ces raisons que le ministère de l'Éducation, concurremment aux efforts qu'il a faits pour mettre en marche les projets et programmes destinés à réaliser progressivement la réforme scolaire, s'est doté des moyens d'information nécessaires pour suivre dans certains de ses aspects fondamentaux l'évolution du monde de l'éducation.

Les sept rapports de recherche présentés dans ce volume ne font naturellement pas état de tous les travaux que le ministère a réalisés, commandités ou subventionnés depuis quelques années pour connaître les répercussions de la réforme scolaire sur les administrateurs scolaires, les enseignants et les élèves. Ces rapports ont pour objet les étudiants seulement. Pour tous les niveaux d'enseignement, ils apportent des éléments de réponse aux personnes qui se préoccupent de l'évolution de la société et en particulier des transformations du monde étudiant. Les nouvelles structures éducatives mises en place non seulement bouleversent le cadre et la façon de vivre des élèves, mais aussi remettent en cause le concept même d'éducation. Les moyens expérimentés, développés et implantés en vue de dispenser l'éducation aux jeunes d'aujourd'hui ressemblent de moins en moins à ceux qui avaient cours il y a seulement quelques années. Parce que les jeunes sont plus sensibles et plus perméables aux changements de la société et parce qu'ils vivent, bien avant les adultes, des situations originales et historiquement avancées, il fallait – puisque l'école telle qu'elle est encore conçue est essentielle-

ment destinée aux jeunes – adapter à leur mesure les modalités d'accès aux ressources éducatives. Les efforts accomplis et les réalisations tangibles destinées à atteindre cet objectif ne sont pas autant d'achèvements définitifs qui, une fois concrétisés, deviendraient à leur tour immuables. Au contraire, à l'image de l'évolution continuelle des sociétés, il faudra sans cesse perfectionner les moyens que nous nous sommes donnés, les rajuster à certains besoins et aspirations exprimés par les étudiants, prévoir même et orienter l'évolution que nous voulons imprimer à notre société, particulièrement dans le domaine de l'éducation.

Les recherches incluses dans ce volume apportent des éclaircissements sur chacun des points que nous venons de soulever. En même temps qu'elles facilitent la compréhension des transformations actuellement en cours et qui, pour la plupart, résistent à une compréhension spontanée, elles mettent aussi en évidence les aspirations profondes qui apparaissent et se développent chez les étudiants. Les nouvelles situations vécues par les élèves du secondaire, face à l'implantation des écoles polyvalentes (chap. I), et par les étudiants des universités (chap. V) sont examinées dans deux rapports de recherche ; l'analyse qu'en font les auteurs insiste sur les attitudes et les comportements de la clientèle scolaire devant les changements apportés aux institutions fréquentées. Pour les élèves du secondaire, ces changements affectent directement leur cadre de vie, puisque c'est toute leur façon de vivre que l'implantation des écoles polyvalentes modifie, tant par le nouveau régime pédagogique établi que par la conception que les professeurs et les administrateurs de ces écoles se font de leur rôle. Pour les étudiants universitaires, ces changements concernant moins les structures que le rôle et la fonction du savoir dans une société techniquement développée. La nouvelle problématique du rapport « université-société » polarise, pour une large part, les revendications étudiantes contre le régime d'autorité et de décision qui prévaut au sein de l'université. C'est donc le rôle de l'université auprès des divers pouvoirs de la société qui est contesté.

Les questions soulevées à propos des étudiants de niveau collégial sont nombreuses et diverses. Les trois rapports de recherche qui portent sur ce niveau d'enseignement n'en retiennent que quelques-unes. Dans le chapitre III, il est question de la situation de cours des cégépiens, de leurs satisfactions et insatisfactions face à l'enseigne-

ment qu'ils reçoivent et face à la méthodologie d'apprentissage employée. Les informations recueillies par l'auteur de ce texte ont été collectées à l'aide d'un instrument totalement inédit qu'il a lui-même construit et validé. Cet instrument sert depuis aux professeurs des cegeps comme instrument d'évaluation de leurs propres cours. Le problème de l'orientation des étudiants de niveau collégial constitue le sujet du chapitre II. Les auteurs y dégagent l'influence qu'exercent conjointement le milieu d'origine de l'étudiant, l'organisation scolaire et les caractéristiques de la profession envisagée sur le choix d'une orientation professionnelle. Les interrogations concernant les services aux étudiants dans les collèges (chapitre IV) mettent en cause la notion même d'éducation telle qu'elle est présentement conçue. Elles portent notamment sur la qualité de la formation à dispenser à l'étudiant, les moyens à prendre pour y parvenir, les objectifs spécifiques à poursuivre, compte tenu de la division des responsabilités entre services pédagogiques et services aux étudiants.

Les deux derniers textes de ce recueil traitent plus spécialement des phénomènes touchent la contestation étudiante. Il est certain que ces écrits datent un peu : ils ont été rédigés après le mouvement d'octobre '68 et, depuis, le mouvement s'est lui-même transformé et nous-mêmes sommes plus familiarisés avec ce phénomène. Il n'en reste pas moins que les thèmes abordés et que les caractéristiques mises à jour dans ces analyses sont autant d'éléments qui nous aident à prendre du recul pour comprendre l'évolution actuelle. La pédagogie (chapitre VI,) telle que les contestataires voudraient la voir renouvelée, et l'idéologie (chapitre VII), telle qu'elle transparaît à travers les écrits et les actes des contestataires, fournissent des indications pertinentes, nous semble-t-il, à ceux qui désirent connaître mieux l'étudiant d'aujourd'hui.

L'équipe chargée du choix et de la présentation des textes.
Direction générale de la Planification
Ministère de l'éducation.

Préface

La réforme scolaire que le Québec a entreprise ces dernières années est un véritable défi que les Québécois se sont donné et ont affronté afin de rendre leur système d'éducation mieux adapté et plus conforme aux exigences d'une société en rapide et constante évolution : défi pédagogique, défi économique, défi social et culturel. Durant une période de temps relativement brève, de nombreuses personnes, élèves, fonctionnaires, administrateurs, pédagogues, parents, membres et représentants d'associations diverses ont oeuvré pour modifier les structures scolaires, élaborer des programmes d'enseignement originaux, concevoir de nouveaux modes d'organisation et de participation de manière que notre système d'éducation favorise au mieux la formation nécessaire aux individus pour occuper une fonction organiquement productive et l'enrichissement culturel des individus et des groupes.

Cette réforme en voie de parachèvement a placé beaucoup de Québécois face à de nombreux dilemmes. Certains, par exemple, se demandaient si la création des écoles secondaires polyvalentes n'engendrerait pas la mise en place d'un univers anonyme et déshumanisé, tandis que d'autres insistaient surtout sur la qualité améliorée des services pédagogiques que cette nouvelle forme d'organisation de l'enseignement pourrait rendre. Certains encore craignaient que l'avènement des collèges d'enseignement général et professionnel ne provoquât la disparition à brève échéance de l'enseignement de type classique, tandis que d'autres y décelaient la démocratisation et l'extension de la clientèle rendue ainsi possible pour ce niveau d'enseignement. Ainsi chaque innovation, chaque modification d'importance était porteuse à la fois d'inquiétudes et d'espérances.

Le ministère ne pouvait demeurer indifférent devant ces opinions divergentes et contradictoires concernant la mise en place des structures fondamentales du nouveau système d'éducation du Québec. Il a donc entrepris lui-même, favorisé et subventionné de nombreuses études et recherches afin de pouvoir mieux comprendre l'évolution des situations, de connaître les difficultés rencontrées dans l'organisation des réseaux d'enseignement et de saisir les changements de mentalité survenus au cours de cette période. Les textes colligés dans la présente publication (et plusieurs autres) ont ainsi permis aux responsables du ministère de prendre la mesure de certains phénomènes et d'ajuster, lorsque nécessaire, l'implantation des projets et des programmes.

TABLE DES MATIÈRES

PRÉFACE VII

INTRODUCTION IX

I — L'ÉLÈVE DU SECONDAIRE FACE À LA RÉFORME SCOLAIRE (Suzanne Fontaine et Daniel Monnier) 1

Introduction 3
Description de la variable « école » 5
Analyse des principaux thèmes de recherche 9
Conclusion 45
Appendice 48

II — LES ORIENTATIONS DES ÉTUDIANTS DU COURS COLLÉGIAL (Roland Ouellet, Antoine Baby et Pierre W. Bélanger) 51

Introduction 53
Caractéristiques générale de la population étudiée 57
Orientations professionnelles des sujets 66
Perceptions des étudiants à l'endroit des différentes carrières 75
Perceptions des étudiants à l'égard de la nouvelle organisation scolaire au niveau collégial 94
Conclusion 109

III — PERCEPTIONS ÉTUDIANTES DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL (Françoys Gagné) 113

Avant-propos 115
Informations méthodologiques 116
Le monde étudiant vu par PERPE 126
Annexe : les 61 dimensions de la forme F du test PERPE 169

IV — LES SERVICES AUX ÉTUDIANTS DANS LES CEGEPS (Élisabeth Bielinski) 181

Introduction 183
Les caractéristiques des instruments et des services . 185
Les services aux étudiants 189
Les problèmes majeurs rencontrés 201
Conclusion 208

V — PRÉOCCUPATIONS DES ÉTUDIANTS À L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL (Claude Gousse) 211

Avant-propos 213
Position du problème 214
Méthodologie 225
Analyse du matériel 229
Bibliographie 273

VI — LA PÉDAGOGIE AU CREUSET DE LA CONTESTATION (Yves Brais) 275

Introduction 277
Le travail étudiant 279
Les groupes dans l'école 291
Le réaménagement des rapports sociaux dans l'école . 301
Les structures pédagogiques 304
Conclusion 308
Annexe : liste des textes consultés 309

VII — L'IDÉOLOGIE DES CONTESTATAIRES (Élisabeth Bielinski) 313

Introduction 315
À la recherche de l'homme 318
Critique de la société et contestation globale 326
Stratégie et actions 345
Conclusion 364

I — L'ÉLÈVE DU SECONDAIRE FACE À LA RÉFORME SCOLAIRE

A – INTRODUCTION 3

Le cadre général de l'étude

Les indications méthodologiques

L'analyse des données

B – DESCRIPTION DE LA VARIABLE « ÉCOLE » 5

C – ANALYSE DES PRINCIPAUX THÈMES DE LA RECHERCHE 9

L'élève et son avenir : ses choix scolaire et professionnel

Le rôle scolaire et para-scolaire de l'élève

L'évaluation du personnel scolaire

D – CONCLUSION 45

E – APPENDICE 48

L'ÉLÈVE DU SECONDAIRE FACE À LA RÉFORME SCOLAIRE *

A — INTRODUCTION

LE CADRE GÉNÉRAL DE L'ÉTUDE

Nous présentons dans ce rapport les premiers résultats d'une étude globale portant sur les écoles secondaires polyvalentes envisagées comme milieu de vie pour les élèves, les enseignants et les administrateurs scolaires, en vue de mieux connaître l'impact des réformes scolaires sur ceux qui les vivent présentement dans ces établissements. Le changement des objectifs et des structures du système scolaire crée progressivement un cadre de vie nouveau qui implique des transformations dans les rôles, les relations humaines, les perceptions de soi et d'autrui, de même que dans les attitudes profondes des individus. Ces modifications les prédisposent à agir de façon conforme ou non avec les objectifs poursuivis dans le cadre du renouveau scolaire. Nous nous sommes donc penchés sur la dimension humaine de l'école polyvalente, nos premiers informateurs étant les élèves qui vivent dans cette école en évolution.

INDICATIONS MÉTHODOLOGIQUES

La cueillette des données

Un questionnaire à réponses pré-codifiées a été élaboré à partir d'un modèle théorique de recherche et de l'analyse du contenu d'un certain nombre d'entrevues d'exploration effectuées dans quelques écoles décloisonnées et polyvalentes. Le questionnaire contenait 113 questions auxquelles l'élève répondait d'un façon standardisée en indiquant la cote de la réponse choisie. Pour l'administration du ques-

---

* *Ce chapitre a été écrit au cours du premier trimestre de l'année 1970 par Suzanne Fontaine et Daniel Monnier, de la direction générale de la planification (division des études et recherches) du ministère de l'Éducation.*

tionnaire, les « élèves-répondants » ont été réunis et la présence auprès d'eux des responsables de l'enquête et de quelques auxiliaires a été assurée afin que ceux-ci puissent répondre aux interrogations éventuelles. Cette étape s'est déroulée de façon satisfaisante dans chacune des écoles visitées (1).

L'échantillon

L'échantillon a été construit en deux temps : le premier temps a été consacré au choix des écoles à étudier ; le second, au choix des élèves à interroger. Les écoles retenues dans l'échantillon devaient répondre aux six critères suivants constituant des caractéristiques essentielles des écoles polyvalentes :

1. une clientèle supérieure à 1,000 élèves ;
2. une clientèle mixte (environ 50% de filles, 50% de garçons) ;
3. une direction laïque ;
4. une école complètement décloisonnée, offrant un minimum d'options aux élèves et accueillant effectivement un certain nombre d'élèves dans les options professionnelles ;
5. une école comprenant un seul édifice ou des pavillons adjacents auxquels tous les élèves ont accès ;
6. enfin, un horaire unique pour les élèves (élimination du double horaire, du moins pour les élèves du secondaire I au secondaire IV).

La combinaison de ces critères représentant un prérequis assez rigide, il a été difficile de trouver des écoles qui s'y conformaient entièrement. Toutefois, en faisant un compromis sur les options professionnelles (2) nous avons retenu finalement cinq écoles.

Quant au choix des élèves, il a été effectué à partir de la liste complète des élèves fournie par la direction ; nous avons choisi au hasard 250 informateurs par école. Les sous-échantillons représentent au minimum 7% de la clientèle totale de chacune des écoles. Le taux des réponses pour l'ensemble de l'échantillon est de 81% et le taux minimum rencontré pour un sous-échantillon est de 69%.

---

1. *La cueillette des données a été effectuée à la fin de mai '69.*
2. *Deux des cinq écoles de l'échantillon offrent très peu d'options ou pas du tout.*

ANALYSE DES DONNÉES

Nous présentons dans ce texte une brève analyse des thèmes principaux de la recherche : 1) l'élève et son avenir : ses choix scolaire et professionnel ; 2) le rôle scolaire et para-scolaire de l'élève ; 3) l'évaluation du personnel scolaire par l'élève. Cette analyse sera axée sur une seule variable indépendante : l'école. L'interprétation des données se fera en deux étapes. Nous déterminerons d'abord les différences significatives entre les divers sous-échantillons (les écoles) au moyen d'un test statistique (1) et ensuite nous élaborerons des hypothèses explicatives à partir des composantes de la variable indépendante (l'école). Toutefois, avant d'aborder l'analyse des principaux thèmes de l'enquête, nous décrirons la variable complexe qu'est l'école et nous comparerons brièvement chacune des écoles incluses dans l'échantillon suivant quelques données structurelles qui les caractérisent.

B — DESCRIPTION DE LA VARIABLE « ÉCOLE »

La seule variable indépendante utilisée tout au long de cette analyse est l'école, c'est-à-dire que les résultats obtenus pour chacun des thèmes de l'enquête sont distribués selon cette unique variable. Il est bien évident que cette variable est complexe, car elle comprend plusieurs dimensions qui n'influent pas toujours de la même façon sur les variables dépendantes (thèmes analysés) retenues dans cette étude. Il est donc essentiel de l'expliciter davantage en identifiant bien ses principales dimensions de même que les indicateurs qui les définissent.

---

1. *Test d'une proportion par la loi normale. (Le seuil de signification est fixé à 0.05) Cf. M.R. SPIEGEL,* Statistics, *Schaum Publishing Co. New-York 1961, pp. 124 et 170, S. SIEGEL,* Non-parametrics Statistics, *McGraw-Hill Co. Inc., 1946, p. 41.*

LA VARIABLE « ÉCOLE »

Dimensions	Indicateurs
I Origine scolaire et sociale des élèves	– école élémentaire rurale ou urbaine – profession du père – scolarité des parents
II Taille de l'école	– effectifs-élèves
III Rayonnement de l'école	– nombre de milles à la ronde
IV Degré d'implantation de la polyvalence (1)	– date d'introduction de la réforme dans l'école – proportion des élèves poursuivant des études professionnelles
V Organisation scolaire et parascolaire Personnel scolaire	– équipement – activités étudiantes organisées – personnel scolaire

Après avoir identifié les dimensions et les indicateurs de cette variable, nous comparons maintenant les cinq écoles de l'échantillon en les ordonnant les unes par rapport aux autres sur un continuum (moins, moyen, plus), selon chacun des indicateurs déjà mentionnés. Le nom des écoles est représenté symboliquement par les lettres A, B, C, D et E.

1. *Toutes les écoles de l'échantillon sont complètement décloisonnées et donnent une certaine latitude aux élèves dans le choix des options.*

Comparaison des écoles (1)

COMPOSANTES ET INDICATEURS	+	MOYEN	−	CONTINUUM
I Origine scolaire et sociale				
• école élémentaire	ABC		DE	urbain-rural
• profession du père	A	DB	CE	professionnel-ouvrier
• scolarité du père	A	DBC	E	univ.-élémentaire
• scolarité de la mère	A	ED	CB	univ.-élémentaire
II Taille de l'école				
– effectifs-élèves	C	ED	AB	3300 à 1200
III Rayonnement de l'école				
– nombre de milles	E	BCD	A	20 à 2.5 milles
IV Degré d'implantation de la polyvalence				
• date d'introduction de la réforme dans l'école polyvalente	ABCD		E	4-5 ans à 1 an
• élèves au professionnel et au général	DCE		BA	professionnel-général
V Organisation scolaire et para-scolaire et personnel scolaire				
• équipement	D	AC	EB	plus à moins pourvu
• activités étudiantes	D	CE	BA	nombre d'activités organisées
• personnel scolaire	–	–	–	(relativement équivalent)

1. *Le lecteur trouvera en appendice les données statistiques ayant servi à comparer les écoles.*

Commentons brièvement le contenu de ce tableau comparatif

I Origine sociale : Les élèves des écoles A, B, et C proviennent davantage des villes que ceux des écoles D et E. Par ailleurs, la clientèle de l'école A est davantage issue d'un milieu social favorisé, alors que celle des écoles B et D (60%) et C et E (70%) est, en proportion beaucoup plus forte, issue du milieu ouvrier et du milieu agricole.

II Taille de l'école : L'école C est la plus peuplée et accueille 3,300 élèves, alors que les écoles E et D reçoivent environ 2,000 élèves et les écoles A et B, environ 1,200 élèves.

III Rayonnement de l'école : L'école E, qui appartient à une région rurale, a un rayonnement plus grand et les élèves y viennent de 20 milles à la ronde. Les écoles B, C, D ont un rayonnement de 15 milles alors que l'école A, située en milieu très urbanisé, recueille ses élèves à 2½ milles de distance au maximum.

IV Degré d'implantation de la polyvalence : Toutes les écoles incluses dans l'échantillon sont complètement décloisonnées, offrent des options de **difficulté progressive** dans les matières de base et dispensent approximativement les mêmes options facultatives. Toutefois, la réforme est moins avancée dans l'école E et les élèves ne sont réunis dans un seul pavillon que depuis un an. Il y a donc une réelle différence entre cette école et les autres en ce qui concerne la période d'adaptation des élèves aux structures polyvalentes. Par ailleurs, seules les écoles D, C, E offrent vraiment des cours de formation professionnelle (1) et, en ce sens, elles se distinguent des écoles B et A qui sont très peu pourvues en ce domaine.

V Organisation scolaire et personnel : Les écoles possèdent un personnel scolaire proportionnellement égal, le nombre d'enseignants et de cadres étant relatif à l'importance des « effectifs-élèves ». Par

---

1. Environ 20% des élèves y poursuivent des études de métiers.

ailleurs, les ressources physiques sont plus développés à l'école D que dans les autres écoles. L'équipement semble moins bon dans les écoles E et B, qui sont aussi plus encombrées que les autres (l'indice d'encombrement est égal au rapport du nombre d'élèves sur le nombre de classes et d'ateliers dans l'école). Quant à l'organisation de la vie para-scolaire, l'éventail des activités étudiantes offertes est plus grand à l'école D et moins grand dans les écoles B et A.

La description que nous venons de faire de la variable indépendante (l'école) nous permet maintenant d'entreprendre l'analyse des thèmes de la vie scolaire précédemment énumérés.

C — PRINCIPAUX THÈMES DE RECHERCHE : ANALYSE

L'ÉLÈVE ET SON AVENIR : SES CHOIX SCOLAIRE ET PROFESSIONNEL

La préparation de leur avenir constituant la principale motivation des élèves à fréquenter l'école, il nous semble logique d'aborder l'univers scolaire de l'élève par le biais de ses choix scolaire et professionnel (1).

En effet, nous constatons au tableau 1 que les élèves veulent d'abord et avant tout se garantir une carrière intéressante (55%). En second lieu, vient leur désir d'accéder à un bon niveau de vie (29%) et en dernier lieu vient l'intérêt qu'ils portent à leur situation d'élève et à la possibilité de se cultiver (13%).

1. *Professionnel désigne ici tout ce qui est relatif à l'« occupation » et à la formation en vue de cette « occupation ».*

TABLEAU 1 : Motivations des élèves *

Motivation	A	B	C	D	E	Ensemble
1- Carrière intéressante	47% −	58%	63% +	56%	52%	55%
2- Avoir un diplôme, un bon niveau de vie	33%	31%	24%	22% −	35% +	29%
3- Intérêt et culture	18% +	8% −	11%	17%	11%	13%
4- Autres raisons	2%	3%	2%	4%	2%	3%
Sans réponse	0%	0%	0%	1%	0%	0%
TOTAL	100% (208)	100% (195)	100% (169)	100% (209)	100% (206)	100% (987)

* *Les signes + ou − indiquent une différence significative entre la proportion des réponses pour un sous-échantillon (école) et celle des réponses pour l'ensemble de l'échantillon, pour l'une ou l'autre des catégories de la variable dépendante.*

On observe une certaine variation des motifs indiqués selon les écoles. Les élèves des écoles A et D semblent un peu plus motivés par leur situation d'apprentissage et par leur désir de culture que les élèves des écoles B, C et E préoccupés davantage par la préparation de leur avenir (carrière intéressante, diplôme ou niveau de vie). Cette différence entre les motivations des élèves des différentes écoles peut s'expliquer si on se réfère à leur milieu d'origine. Ainsi, on sait qu'une bonne proportion des élèves des écoles A et D proviennent des classes supérieures.

Espérance scolaire

L'espérance scolaire désigne le niveau de scolarité que l'élève désire atteindre avant de quitter l'école. Elle exprime davantage un souhait projeté dans l'avenir qu'un choix définitif. Les réponses ont été regroupées selon trois niveaux : secondaire terminal, cegep professionnel, université (incluant le cegep général). Le tableau 2 indique la répartition relative des élèves espérant atteindre chacun de ces niveaux.

Une forte proportion (39%) des élèves désire atteindre le niveau universitaire. Si cette proportion réelle observée pour l'ensemble des élèves est comparée à une proportion théorique établie par le Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel, nous obtenons les résultats suivants.

TABLEAU 2 : Espérance scolaire

Niveau	A	B	C	D	E	Ensemble
Université	55% +	40%	36%	37%	27% −	39%
Cegep professionnel	19%	27%	20%	23%	26%	23%
Secondaire terminal	26% −	33%	44%	40%	47% +	38%
TOTAL	100% (208)	100% (195)	100% (169)	100% (209)	100% (206)	100% (987)

TABLEAU 3 : Comparaison « Proportion théorique – proportion réelle »

Niveau de formation	I – Proportion théorique des sujets aptes *	II – Proportion réelle des élèves ayant choisi	Écart (II-I)
Université	11.5%	39.0%	+ 27.5%
Cegep professionnel	22.2%	23.0%	+ 0.8%
Secondaire terminal	66.3%	38.0%	– 28.3%
%	100%	100%	Mesure du degré approximatif de réalisme des élèves

* *Ces pourcentages sont tirés du Rapport du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel, 1962 ; tome 2, p. 15.*

Il y a un écart minime entre les pourcentages pour le niveau professionnel du cegep ; le niveau secondaire est nettement sous-évalué (– 28.3%) par les informateurs et le niveau universitaire est par contre surévalué (+ 27.5%). La proportion théorique étant basée sur l'évaluation des capacités intellectuelles nécessaires pour réussir aux différents niveaux d'études et sur la répartition des quotients intellectuels, la comparaison établie entre cette proportion et les choix réels des informateurs nous semble une mesure du réalisme de leur espérance scolaire. Les élèves semblent donc dans l'ensemble avoir des aspirations scolaires nettement supérieures à la norme théorique présentée dans le rapport du Comité d'étude.

Aspirations professionnelles

Cette possible surestimation de leurs capacités intellectuelles, par rapport à une norme, les élèves la manifestent également dans leurs

réponses au sujet des aspirations professionnelles. Ils demeurent donc assez logiques avec eux-mêmes en répondant au questionnaire : on observe ainsi une correspondance réelle entre leur choix scolaire et leur choix professionnel. Les choix professionnels ont été regroupés et codifiés a posteriori en quinze catégories distinctes ; ces catégories regroupées en trois niveaux selon le degré d'instruction qu'elles exigent se comparent assez bien aux données sur l'espérance scolaire. Le tableau 4 montre cette correspondance.

TABLEAU 4 : Tableau comparé des choix scolaire et professionnel

Niveau	Choix	A	B	C	D	E	Ensemble
Université	Scol.	55%	40%	36%	37%	27%	39%
	Prof.	46% (11%)*	39% (3%)*	30% *(4%)	27% *(2%)	27% (0%)*	34% (4%)*
Cegep professionnel	Scol.	19%	27%	20%	23%	26%	23%
	Prof.	17%	21%	26%	28%	24%	23%
Secondaire terminal	Scol.	26%	33%	44%	40%	47%	38%
	Prof.	25%	33%	35%	40%	45%	38%
Pas de réponse	Scol.	0%	0%	0%	0%	0%	0%
	Prof.	1%	4%	5%	3%	4%	1%
TOTAL		100% (208)	100% (195)	100% (169)	100% (209)	100% (206)	100% (987)

* *Le pourcentage entre parenthèses correspond à la proportion des élèves ayant choisi le domaine des « arts et lettres » ; nous situons ce choix au niveau universitaire avec certaines réserves.*

Comme nous pouvons le voir, les élèves, envisagés globalement ou pour chacune des écoles, sont conséquents dans leur choix.

Il convient maintenant d'analyser le comportement des élèves de chacune des écoles ; le tableau 5 présente les rangs des différentes écoles quant aux deux types de choix comparés.

TABLEAU 5 : Rang des écoles par rapport aux choix scolaire et professionnel

UNIVERSITÉ		CEGEP PROFESSIONNEL		SECONDAIRE TERMINAL	
Choix scolaire	Choix professionnel	Choix scolaire	Choix professionnel	Choix scolaire	Choix professionnel
A	A	B	D	E	E
B	B	E	C	C	D
- - -	- - -	D	E	D	C
D	C	- - -	- - -	- - -	- - -
C	D	C	B	B	B
E	E	A	A	A	A

Note : La ligne discontinue situe l'emplacement de la moyenne.

En premier lieu, on remarque que les aspirations à poursuivre des études universitaires et à s'orienter vers des carrières qui exigent ce genre d'études sont plus fortes dans les écoles A et B et plus faibles dans les écoles C, D et E. Par ailleurs, les aspirations relatives aux études de niveaux secondaire et collégial et aux carrières techniques qui y sont reliées sont, dans l'ensemble, plus accentuées dans les écoles C, D et E et plus atténuées dans les écoles A et B. Il est possible d'émettre deux hypothèses complémentaires pour expliquer ce phénomène.

Premièrement, l'origine sociale et ses indicateurs tels que nous les avons choisis – scolarité et profession des parents – semblent avoir une incidence sur les choix scolaire et professionnel des élèves. En effet, c'est à l'école A qui recrute davantage d'élèves issus de classes socio-professionnelles supérieures que les aspirations vers l'université sont les plus fortes ; à l'opposé, c'est à l'école E qui s'adresse à une clientèle moins favorisée que les aspirations des élèves se concentrent le plus sur le niveau secondaire.

Deuxièmement, l'importance et l'étendue des choix professionnels offerts par l'école semblent influencer les choix des élèves. Nous savons que la proportion des cours professionnels offerts dans les écoles A et B est très faible ; cette proportion est plus forte dans les écoles C, D et E. De la sorte, les écoles secondaires où l'on offre peu de spécialités professionnelles forment des élèves qui aspirent davantage aux études générales et universitaires. Cette remarque est une indication de l'importance à donner, dès le niveau secondaire, à des options professionnelles variées et bien organisées pour contrecarrer une tendance marquée à choisir les études générales et universitaires.

LE RÔLE SCOLAIRE ET PARA-SCOLAIRE DE L'ÉLÈVE

Le rôle scolaire

Comment l'élève s'acquitte-t-il de sa tâche scolaire quotidienne ? Deux aspects de cette tâche sont ici retenus : le comportement de l'élève en classe et son travail scolaire à l'extérieur de la classe. En ce qui regarde les situations d'apprentissage en classe, nous avons interrogé les élèves au sujet de quatre façons possibles de se comporter en classe : être distrait, chahuter, demeurer attentif ou demander des explications. Plus des deux cinquièmes des élèves (43%) sont portés à la distraction, tandis que 31% demeurent attentifs, 19% demandent des explications et 7% ont tendance à déranger (voir le tableau 6). Par ailleurs, on n'observe aucune différence statistique significative d'une école à une autre et le comportement de l'ensemble des élèves représente bien le comportement des élèves de chacune des écoles.

TABLEAU 6 : Comportement de l'élève en classe

Comportement	A	B	C	D	E	Ensemble
1- Je suis distrait	44%	42%	39%	43%	46%	43%
2- Je suis attentif	30%	35%	32%	29%	29%	31%
3- Je demande des explications	20%	15%	22%	18%	20%	19%
4- Je dérange	6%	7%	6%	10%	5%	7%
Sans réponse	0%	1%	1%	0%	0%	0%
TOTAL	100% (208)	100% (195)	100% (169)	100% (209)	100% (206)	100% (987)

Afin de comparer le comportement réel des élèves à leurs normes de comportement, nous leur avons demandé quelle serait la façon idéale de se conduire en classe. La comparaison ne peut être parfaite puisque nous ne pouvions inclure une catégorie totalement négative au niveau de comportement idéal. Toutefois, il sera possible de voir si les élèves aspirent ou non à prendre une part active à leurs cours.

L'opinion des élèves est partagée quant à la façon idéale de se comporter en classe. En effet, alors que 46% des répondants disent qu'ils doivent demeurer attentifs, 53% sont plutôt d'avis qu'il faut demander des explications et discuter avec le professeur.

TABLEAU 7 : Comportement idéal en classe

C. idéal	A	B	C	D	E	Ensemble
1- Être attentif	47%	53% +	38% −	43%	50%	46%
2- Demander des explications discuter	52%	47% −	61% +	57%	49%	53%
Sans réponse	1%	0%	1%	0%	1%	1%
TOTAL	100% (208)	100% (195)	100% (169)	100% (209)	100% (206)	100% (987)

Les écoles B et C se différencient statistiquement de l'ensemble. Les élèves de B privilégient davantage l'attention et ceux de C, la participation active. Il est difficile d'expliquer ces différences, mais nous pouvons faire l'hypothèse que les élèves d'une école plus petite se sentent plus encadrés, plus contrôlés et sont, par conséquent, plus enclins à s'astreindre à l'attention, tandis que ceux d'une grande école se sentent peut-être moins contraints, moins contrôlés collectivement et aspirent davantage à prendre une part active au cours. Mais cette hypothèse reste à vérifier.

La comparaison entre le comportement souhaité (idéal) et le comportement réel révèle que les marginaux (distraits et chahuteurs) se rangent davantage du côté des actifs que du côté des passifs.

	C – réel	C – idéal	gain
Marginaux (distraits, chahuteurs)	50%	−	−
attentifs	31%	46%	+ 15%
actifs	19%	53%	+ 34%

Cette constatation peut s'interpréter de la façon suivante : une proportion importante des élèves distraits en classe le seraient parce qu'ils souhaitent une participation active au processus d'apprentissage.

Le travail scolaire

L'élève doit prolonger à l'extérieur des cours l'assimilation des connaissances qui lui ont été présentées. Afin de voir jusqu'à quel point cette conception correspond à la réalité, nous avons demandé aux élèves de nous indiquer la façon d'étudier qui correspondrait le mieux à leur situation.

TABLEAU 8 : Travail scolaire des élèves

Tr. scolaire	A	B	C	D	E	Ensemble
1- Se tiennent à jour	63%	60%	66% +	45% −	63%	59%
2- Étudient rarement ou la veille des examens	36%	39%	34% −	55% +	37%	41%
Sans réponse	1%	1%	0%	0%	0%	0%
TOTAL	100% (208)	100% (195)	100% (169)	100% (209)	100% (206)	100% (987)

59% des élèves disent se tenir à jour dans toutes les matières ou au moins dans les matières qui les intéressent, alors que 41% disent n'étudier pratiquement jamais ou encore seulement la veille des examens. Certaines écoles se différencient significativement de l'ensemble : l'école C, où proportionnellement plus d'élèves (66%) disent se tenir à jour et l'école, D, où la tendance est inversée puisque 55% des élèves disent n'étudier que rarement. Ces différences tiennent probablement plus à des structures pédagogiques particulières (par exemple, le système d'examens) qu'à des attitudes vraiment différentes à l'égard de l'étude.

En résumé, l'élève semble jouer son rôle scolaire avec beaucoup de difficultés. En effet, 50% des élèves sont portés à être distraits ou

à déranger en classe et 41% étudient rarement ou seulement la veille des examens. Par ailleurs, ils semblent vouloir prendre une part plus active en classe : cela peut être un indice de l'inadéquation de la pédagogie au regard des possibilités réelles des élèves.

Le rôle para-scolaire des élèves

Les relations d'amitié entre élèves

La polyvalence structure de façon différente les relations sociales à l'intérieur de l'école. Il n'y a plus ce groupe traditionnel qu'était la classe, mais des groupes-matières qui se renouvellent pratiquement toutes les heures. Dans ces conditions, est-il possible de se faire des amis à l'école et quelle peut être l'intensité des liens d'amitié entre élèves ?

La polyvalence et l'amitié : afin de savoir si l'organisation même de l'école polyvalente a une influence sur les relations entre élèves, nous avons demandé aux élèves si la polyvalence les aide ou les empêche de se faire de vrais amis.

TABLEAU 9 : Influence de la polyvalence sur la possibilité de se faire de vrais amis à l'école

Polyvalence	A	B	C	D	E	Ensemble
1- Empêche	20%	12%	18%	6% −	24% +	16%
2- Aide	39%	32%	26% −	36%	38%	34%
3- Ne change rien	41% −	55%	56%	57% +	38% −	49%
Sans réponse	0%	1%	0%	1%	0%	1%
TOTAL	100% (208)	100% (195)	100% (169)	100% (209)	100% (206)	100% (987)

La moitié (49%) des répondants estiment que la polyvalence ne change rien dans ce domaine. Toutefois, 34% des élèves sont plutôt d'avis qu'elle les aide à se faire de vrais amis tandis que 16% pensent que l'école polyvalente joue un rôle néfaste sur les relations entre élèves. Le dernier pourcentage est relativement faible au regard des critiques adressées à l'école polyvalente, notamment celle de favoriser l'anonymat. Il faut cependant remarquer que ce pourcentage signifie qu'un élève sur six se plaint de l'influence négative de la polyvalente sur les relations humaines. Les élèves des écoles C et E dénoncent dans une proportion sensiblement plus élevée que celle de l'ensemble ce rôle négatif de l'école polyvalente. En effet, proportionnellement moins d'élèves à l'école C croient que la polyvalence aide (26%) à se faire des amis ; inversement, à l'école E, proportionnellement plus d'élèves estiment que la polyvalence empêche (24%) de se faire de vrais amis. Nous savons par ailleurs que ces deux écoles sont les plus peuplées et que, dans le cas de l'école E, la réforme et l'aménagement de l'école en polyvalente sont tout récents.

La fréquentation des amis scolaires en dehors de l'école : afin de savoir si l'amitié déborde le cadre scolaire, nous avons demandé aux élèves s'ils fréquentent leurs condisciples en dehors de l'école. Leur réponse, selon le nombre d'heures passées en compagnie de ces camarades de classe, nous a servi d'indice pour évaluer l'importance de cette fréquentation.

Ainsi 48% des répondants fréquentent des condisciples six heures et plus par semaine ; les autres (51%) passent cinq heures et moins avec leurs amis de classe en dehors de l'école. Les élèves des écoles A et E se différencient statistiquement de l'ensemble. Ceux de A passent proportionnellement plus de temps avec leurs amis de classe, alors que ceux de C se comportent d'une manière totalement inverse. Ces différences entre A et E peuvent s'expliquer si l'on tient compte de leur milieu d'implantation : urbain pour A et rural pour E. En milieu urbain, les amis de classe demeurent dans un voisinage plus immédiat (l'école A a un rayonnement de 2.5 milles comparativement à 20 milles pour E) et l'éventail des loisirs est plus grand et favorise plus les sorties qu'en milieu rural.

TABLEAU 10 : Fréquentation des amis scolaires en dehors de l'école (Nombre d'heures par semaine)

N. d'heures	A	B	C	D	E	Ensemble
1- 5 heures et moins	44% −	49%	50%	48%	65% +	51%
2- 6 heures et plus	54% +	49%	49%	52%	35% −	48%
Sans réponse	2%	2%	1%	0%	0%	1%
TOTAL	100% (208)	100% (195)	100% (169)	100% (209)	100% (206)	100% (987)

Les amis préférés : bien qu'une grande proportion des élèves semblent se rencontrer assez fréquemment en dehors de l'école, on peut cependant se demander si les amis scolaires sont préférés aux amis extra-scolaires ou si, au contraire, c'est l'inverse qui se produit.

TABLEAU 11 : Amis préférés

Préférence	A	B	C	D	E	Ensemble
1- Amis scolaires	58%	56%	58%	56%	51%	56%
2- Amis extra-scolaires	17% −	25%	18% −	30% +	30% +	24%
3- Pas de différence	22%	17%	24%	14% −	19%	19%
Sans réponse	3%	2%	0%	0%	0%	1%
TOTAL	100% (208)	100% (195)	100% (169)	100% (209)	100% (206)	100% (987)

Le tableau 11 nous indique que 56% des élèves disent préférer leurs amis de classe, alors que 24% ont une préférence inverse et que 19% ne font pas de différence entre ces deux catégories d'amis.

Par ailleurs, les élèves des régions rurales (D, E) préfèrent, dans une proportion significativement plus élevée que l'ensemble, leurs amis extra-scolaires et ceux des régions urbanisées (A, C) préfèrent, selon une proportion également significative, leurs amis scolaires. Encore ici, on peut faire l'hypothèse que la proximité géographique des amis de classe est moins grande dans les régions rurales que dans les régions urbaines.

En résumé, on peut dire que la polyvalence n'entrave pas la possibilité de se faire des amis et que cette amitié semble durable puisque les fréquentations des élèves entre eux sont assez assidues et que les élèves préfèrent leurs amis de l'école à leurs amis extra-scolaires. Cette situation constitue un bon indice de l'intégration de la vie scolaire et de la vie sociale de l'élève.

Les activités para-scolaires

Les élèves désirent-ils des activités, sont-ils prêts à y participer, quelle est leur participation effective, quel genre d'activités suscitent le plus la participation et quels sont les obstacles à cette participation ? Voilà autant de questions qui peuvent apporter un peu de lumière sur cet aspect de la vie para-scolaire des élèves.

Les aspirations des élèves à l'égard des activités para-scolaires : L'école devrait-elle se limiter à prodiguer un enseignement ou devrait-elle offrir des activités para-scolaires en plus ou moins grand nombre ? Qu'en pensent les élèves ?

On constate d'après le tableau 12, que 69% des répondants choisissent d'emblée la troisième éventualité : qu'une grande variété d'activités scolaires, culturelles et sportives soient organisées à l'intérieur même de l'école.

TABLEAU 12 : Aspiration des élèves à l'égard d'activités para-scolaires

Aspiration	A	B	C	D	E	Ensemble
1- Seulement des cours	5%	4%	2%	2%	5%	4%
2- Cours + qq activités scolaires	20%	32%	20%	23%	34%	26%
3- Cours + grande variété d'activités scol. cult. et sportives	75%	64%	76%	74%	60%	69%
Sans réponse	0%	0%	2%	1%	1%	1%
TOTAL	100% (208)	100% (195)	100% (169)	100% (209)	100% (206)	100% (987)

Il y a peu de différences entre chacune des écoles, à l'exception des élèves des écoles B et E qui restreignent plus que l'ensemble des répondants la vie para-scolaire à quelques activités (1). Ce fait tient probablement à une déficience de l'infrastructure à l'école B et au manque d'intégration des élèves à la vie para-scolaire à l'école E, étant donné que cette dernière est très récente.

La propension des élèves à participer aux activités étudiantes : est-ce que les aspirations des élèves s'appuient sur une volonté réelle de participer aux activités ? Une cohérence à ce niveau est évidemment un prérequis à la participation effective.

---

1. Les exemples suggérés dans cette catégorie étaient « séminaires et discussions, etc. ».

TABLEAU 13 : Propension des élèves à participer aux activités

Propension	A	B	C	D	E	Ensemble
1- Toujours ou la plupart du temps	57%	57%	43% −	58%	53%	54%
2- Rarement ou jamais	43%	42%	56% +	42%	47%	46%
Sans réponse	0%	1%	1%	0%	0%	0%
TOTAL	100% (208)	100% (195)	100% (169)	100% (209)	100% (206)	100% (987)

On observe que 54% des élèves se disent prêts à participer toujours ou la plupart du temps, alors que 46% le feront rarement ou jamais. Les élèves de l'école C semblent moins enclins à participer que les élèves des autres écoles. Il est difficile d'expliquer cette attitude pour l'instant, mais l'analyse des obstacles à la participation éclairera peut-être cette situation. Enfin, on peut conclure que la propension à participer n'est pas la même chez tous les élèves. Ceux-ci se répartissent en deux groupes sensiblement de même importance : une moitié se montre bien disposée ; l'autre moitié, assez réticente vis-à-vis de sa participation éventuelle aux activités para-scolaires.

La participation réelle (indice de participation) : afin d'établir un indice de participation, nous avons demandé aux élèves s'ils étaient membres ou responsables d'un certain nombre d'organisations étudiantes que nous avions énumérées.

Indice de participation individuelle

École	A	B	C	D	E	Ensemble
Indice (1)	.88	1.48	.85	1.35	1.09	1.20

1. Indice = 1 quand N membres et responsables = N répondants. Il résulte l'opération suivante : $\frac{\text{membres + responsables}}{\text{répondants}}$

TABLEAU 14 : Organisations étudiantes les plus fréquentées

Organisation	A	B	C	D	E	Ensemble Ordre	Ensemble %
1- Les sports	1er	2e	1er	1er	1er	1er	36%
2- Clubs de loisirs (discothèques, boîte à chanson)	4e	3e	4e 5e	2e	2e	2e	17%
3- Conseils étudiants (AGE et groupe-matière)	2e	4e	3e	3e	3e	3e	16%
4- Groupes d'action religieuse		1er	2e			4e	12%
5- Activités artistiques (théâtre, peinture, etc.)	3e		4e 5e		5e	5e	7%
6- Clubs de « hobby », bricolage (philathélie, photographie, etc.)		5e		5e			
7- Ciné-club	5e						
8- Groupes d'action étudiante (J.E.C.)				4e	4e		

Cet indice nous renseigne sur la participation formelle (être membre) plutôt que sur la participation informelle (assiduité aux activités quotidiennes ou hebdomadaires du groupe). Cet indice révèle un engagement assez faible dans les activités para-scolaires puisqu'il suffirait que chaque élève soit membre d'un club sportif et du ciné-club pour que l'indice de l'école atteigne 2, etc. Or, dans certaines écoles, l'indice n'atteint même pas 1. Retenons tout de même que la participation des élèves est plus forte dans les écoles B et D. Le tableau 14 nous révèle quelles sont les organisations étudiantes qui suscitent le plus la participation étudiante.

On remarque que dans l'ensemble les cinq organisations mobilisant le plus d'élèves sont : les sports (36%) (1), les clubs de loisirs (17%), les conseils étudiants (16%), les groupes d'action religieuse (12%) et les activités artistiques (7%).

Toutefois, plusieurs différences existent d'une école à une autre : si les groupes d'action religieuse sont plus importants dans les écoles B et C, les activités artistiques se situent au troisième rang à l'école A et les groupes d'action étudiante au quatrième rang dans les écoles D et E. Cette variation illustre probablement des intérêts différents selon les milieux étudiants et tient aussi aux initiatives particulières prises par certains « leaders » étudiants, aumôniers et professeurs. Ainsi, on constate que les activités sportives surpassent de beaucoup les autres activités au niveau de la participation formelle. Cela vient probablement du fait que les professeurs d'éducation physique s'occupent particulièrement des activités sportives, alors que la participation professorale aux autres activités est plus restreinte.

Les obstacles à la participation aux activités para-scolaires : après avoir constaté la faiblesse de la participation étudiante à la vie para-scolaire, il faut aller plus loin et rechercher quelles sont les raisons qui expliquent cet état de choses.

Les répondants évoquent deux raisons principales qui entravent leur participation, soit : le mauvais moment ou la mauvaise distribution des heures allouées aux activités (31%) et le manque d'intérêt (29%). Les heures semblent un handicap plus important dans les écoles A et C, tandis que le désintérêt est moins invoqué à l'école C. À l'école B, on souligne davantage la mauvaise organisation et à l'école D, la faible participation des amis.

---

1. 36% des élèves sont membres ou responsables d'un club sportif à l'école.

TABLEAU 15 : Obstacles à la participation

Obstacle	A	B	C	D	E	Ensemble
1- Aucune raison valable	8% −	15%	14%	16%	13%	13%
2- Les heures ne conviennent pas	40% +	20% −	45% +	21% −	30%	31%
3- Les amis ne participent pas	8% −	14%	14%	23% +	19%	16%
4- Le manque d'intérêt	30%	33%	19% −	34%	27%	29%
5- C'est mal organisé	14%	17% +	8%	6% −	11%	11%
Sans réponse	0%	1%	0%	0%	0%	0%
TOTAL	100% (208)	100% (195)	100% (169)	100% (209)	100% (206)	100% (987)

En résumé, il semble que les aspirations des élèves en ce qui concerne les activités para-scolaires surpassent quelque peu leur propension à y participer. Toutefois, la propension à participer peut être influencée par la bonne ou la mauvaise organisation de la vie para-scolaire, tout comme par l'intérêt ou le désintérêt des élèves vis-à-vis des organisations étudiantes. Enfin, la participation paraît assez faible même au niveau formel et le problème semble avoir deux facettes : d'une part, le sens que la vie para-scolaire a pour les élèves (désintéressement), d'autre part, l'organisation même de cette vie para-scolaire.

ÉVALUATION DU PERSONNEL SCOLAIRE

L'évaluation que font les élèves des différents responsables de la vie scolaire varie d'une école à une autre. Cette diversité est caractéristique de la spécificité de chaque milieu scolaire. De même que l'organisation physique est différente d'un milieu scolaire à un autre, la façon dont les rôles sont interprétés et vécus par l'ensemble des responsables scolaires est appelée à varier. Cette variation, bien sûr, s'effectue à partir d'un thème commun constitué par la définition objective de rôles traduits en termes de « normes ». Les différences observées devront être interprétées comme des différences dans la façon de vivre des situations concrètes plutôt que comme des différences de ces situations. Nous parlerons ici des responsables des secteurs suivants : enseignement, orientation, pastorale et administration.

Le personnel enseignant

Nous tentons d'inventorier les différents aspects du rôle des professeurs et la perception qu'en ont leurs élèves. Nous savons qu'avec la réforme de l'enseignement et l'instauration de la polyvalence le rôle du professeur a été le premier à subir des transformations profondes. Dans ce processus dynamique, il est possible de comprendre la variation assez grande du rôle du professeur dans les écoles et l'évaluation différente qu'en font les élèves. La réforme n'en est pas au même point dans les différents milieux scolaires.

Rôle idéal

Il s'agit d'abord de saisir la conception idéale qu'ont les élèves du rôle du professeur en général. Nous avons demandé à l'élève quel aspect du rôle du professeur il privilégiait dans l'énumération suivante :

1 : connaître la matière enseignée

2 : susciter l'intérêt des élèves

3 : assurer la compréhension par tous les élèves de la matière enseignée

4 : être disponible en dehors des cours

5 : maintenir la discipline

6 : se mêler aux élèves en dehors des cours

Le tableau 16 nous donne la proportion des élèves qui dans chacune des écoles ont privilégié l'un ou l'autre de ces rôles-clés ; nous donnons l'ordre des rôles choisis et établissons une ligne de démarcation à la limite de 20%. À la dernière ligne de ce tableau, nous donnons la proportion des élèves estimant que la moitié ou plus de leurs maîtres répond à leur conception du bon professeur.

Nous constatons que la dimension pédagogique est privilégiée par l'ensemble des élèves aussi bien que par les sous-groupes représentatifs de chacune des écoles étudiées. En effet, la lecture du tableau au-dessus de la limite de 20% montre que seule l'école A attribue une certaine importance à l'aspect social (se mêler aux élèves) du rôle du professeur. En regroupant l'énumération précédente en trois catégories, nous obtenons pour l'ensemble des élèves la répartition suivante :

— dimension pédagogique : 65%

— dimension sociale : 27%

— dimension normative (discipline) : 8%

L'importance relative de ces dimensions est à peu près la même pour chacune des écoles prise individuellement. À l'intérieur même de la dimension pédagogique certains rôles sont privilégiés par rapport à d'autres. C'est ainsi que les élèves des écoles A, D et E accordent plus d'importance à l'intérêt et ceux des écoles B et C, davantage à la compréhension. Dans l'hypothèse où l'importance accordée à l'intérêt suscité par les professeurs est l'indice d'une conception renouvelée de la pédagogie, nous pouvons dire que les élèves des écoles A, D et E sont davantage sensibilisés à la pédagogie nouvelle. Il faut enfin souligner l'importance que les élèves de l'école A donnent au rôle social de l'enseignant (se mêler aux élèves en dehors des cours). Nous allons voir plus loin si cette importance coïncide avec une densité plus grande des relations professeurs-élèves.

TABLEAU 16 : Rôle idéal de l'enseignant ; correspondance à ce rôle

	École A	École B	École C	École D	École E	Ensemble
1er rôle	Susciter intérêt (28%)	Compréhension matière (25%)	Compréhension matière (28%)	Susciter intérêt (25%)	Susciter intérêt (25%)	Susciter intérêt (24%)
2e rôle	Mêler aux élèves (20%)	Susciter intérêt (20%)	Susciter intérêt (23%)	Compréhension matière (23%)	Compréhension matière (22%)	Compréhension matière (22%)
3e rôle	Connaissance péd. (18%)	Connaissance péd. (20%)	Mêler aux étudiants (18%)	Connaissance péd. (19%)	Connaissance péd. (21%)	Connaissance péd. (19%)
4e rôle	Compréhension matière (17%)	Se mêler aux élèves (15%)	Connaissance péd. (17%)	Mêler aux étudiants (19%)	Se mêler aux élèves (15%)	Mêler aux étudiants (18%)
5e rôle	Disponibilité hors cours (11%)	Maintien discipline (11%)	Maintien discipline (9%)	Maintien discipline (7%)	Disponibilité hors cours (11%)	Disponibilité hors cours (9%)
6e rôle	Maintien discipline (6%)	Disponibilité hors cours (8%)	Disponibilité hors cours (5%)	Disponibilité hors cours (7%)	Maintien discipline (6%)	Maintien discipline (8%)
TOTAL	100% (208)	100% (195)	100% (169)	100% (209)	100% (206)	100% (987)
% correspondant	53%	58%	62%	63%	58%	59%

Quant à la proportion des élèves croyant que la moitié ou plus de leurs maîtres correspondent à leur conception du bon professeur, le pourcentage donné au bas du tableau nous en donne une indication valable; en ordonnant les écoles par rapport à cet indice, nous obtenons la hiérarchie suivante :

École D : 63%

École C : 62%

(moyenne 59%)

École E : 58%

École B : 58%

École A : 53%

Les élèves des écoles D et C jugent donc leurs enseignants d'une façon un peu plus favorable que ceux des écoles A, B et E. Cette évaluation peut être influencée partiellement par un niveau d'attentes plus ou moins élevé et plus ou moins exigeant chez les élèves des divers milieux scolaires.

Relations professeurs-élèves

La fréquence et le type des relations que le professeur entretient avec ses élèves constituent un aspect important de la situation pédagogique vécue par l'élève à l'intérieur de l'école ; en effet, l'instauration de la polyvalence tend à fragmenter le rôle du professeur et à rendre plus éphémères ses liens avec des élèves. À ce sujet, il est intéressant d'analyser la fréquence des relations en dehors des cours, les obstacles institutionnels à ces relations et le degré de connaissance réelle qui relie les élèves aux professeurs. Le tableau 17 indique le pourcentage des élèves ayant eu l'occasion de parler à tous, la plupart, quelques-uns ou aucun de leurs professeurs en dehors des cours depuis le début du semestre.

On remarque les nombreuses différences enregistrées pour chacune des écoles dans ce tableau : aux écoles A et D, la fréquence des relations professeurs-élèves est nettement plus élevée que pour l'ensemble ; au contraire, dans les écoles B et C, cette fréquence est moindre que pour l'ensemble.

TABLEAU 17 : Fréquence des relations hors cours

Rencontre	A	B	C	D	E	Ensemble
Tous, plupart	31% +	17% −	15% −	29% +	22%	23%
Quelques-uns aucun	67% −	81%	83% +	69% −	74%	75%
Sans réponse	2%	2%	2%	2%	4%	2%
Ensemble	100% (208)	100% (195)	100% (169)	100% (209)	100% (206)	100% (987)

En mettant en parallèle la fréquence des relations (1) avec les possibilités réelles de rencontres, nous obtenons le tableau suivant :

Relation poss. rencontres effectives	A	B	C	D	E	Ensemble
Possibilités de rencontres	69% +	44% −	50%	49%	50%	53%
Rencontres effectives (fréquence)	31% +	17% −	15% −	29% +	22%	23%

1. *C'est-à-dire le pourcentage des élèves qui ont eu l'occasion de parler à tous ou à la plupart de leurs professeurs en dehors des cours depuis le début du semestre (depuis cinq mois).*

Ces deux variables varient d'une façon identique dans les écoles A et B, ce qui pourrait signifier que plus les possibilités institutionnelles de rencontres sont grandes plus grande aussi est la fréquence des rencontres effectives (école A) ou inversement (école B). Cependant cette constatation est infirmée par les résultats des écoles C et D ; en effet dans l'un et l'autre cas, il n'y a aucune relation entre le pourcentage des rencontres effectives et les possibilités de rencontres. Il ne semble donc pas y avoir de lien exclusif entre les possibilités qu'ont les élèves de rencontrer les professeurs en dehors des cours et la fréquence de ces relations. Nous posons l'hypothèse que d'autres phénomènes peuvent intervenir, tels que : le climat général de l'école et la disponibilité des enseignants.

Parmi les obstacles institutionnels aux relations professeurs-élèves figurent par ordre d'importance les thèmes suivants :

24.3% : pas de lieu de rencontres (– école A) (+ école D)

8.4% : problème d'horaire

7.5% : les professeurs ne veulent pas être dérangés

6.9% : les professeurs ne sont pas à l'école (+ école B) (– école D).

On impute donc la difficulté des relations professeurs-élèves davantage à l'organisation physique et pédagogique de l'école qu'aux enseignants eux-mêmes.

Quel est enfin le degré d'intimité entre les professeurs et les élèves, y a-t-il une relation avec la fréquence de leurs relations en dehors des cours ? Le tableau 19 résulte de la compilation de quatre tableaux différents selon chacun des modes de connaissance ; nous avons gardé à cette fin les deux catégories « tous et la plupart » (1).

---

1. *Lire : « tous ou la plupart de mes professeurs me connaissent de visage, de nom, etc. ».*

TABLEAU 19 : Degré de connaissance

Mode connais.	A	B	C	D	E	Ensemble
1- de visage	85%	86%	84%	90%	77%	85%
2- de nom	83% +	71% −	77%	86% +	66% −	77%
3- conversation	48%	42%	43%	47%	34% −	43%
4- pas du tout	4%	3%	4%	3% −	14% +	6%
TOTAL	100% (208)	100% (195)	100% (169)	100% (209)	100% (206)	100% (987)

Il faut remarquer dans ce tableau le décalage marqué entre les catégories 2 et 3 ; en effet, si environ 80% des élèves s'estiment connus de visage et de nom par tous ou la plupart de leurs professeurs, seulement 43% disent que ces mêmes professeurs les connaissent assez bien pour engager la conversation avec eux ; or, les deux premiers modes de connaissance nous semblent assez superficiels. Un pourcentage moyen de connaissance basé sur les trois modes énumérés plus haut donne l'échelle suivante :

École D : 74% (+)

École A : 72%

(moyenne 68%)

École C : 68%

École B : 67%

École E : 59%

Dans les écoles D et A, les élèves et les professeurs se connaissent relativement mieux ; à l'école E, les élèves et les professeurs se connaissent relativement moins bien.

Dans l'ensemble, nous pouvons dire que les relations humaines entre les élèves et leurs professeurs sont plutôt pauvres : une proportion assez faible des élèves (23%) a effectivement rencontré tous ou la plupart de ses professeurs en dehors des cours. Cette faiblesse des relations est en partie explicable par les difficultés organisationnelles de l'école (transport, changement de classe, absences de locaux pour se rencontrer), mais aussi par d'autres facteurs qui peuvent être le climat scolaire, la disponibilité des enseignants, etc. Enfin, les élèves et les professeurs semblent dans l'ensemble se connaître assez superficiellement.

Nous remarquons que les écoles A et D sont nettement plus favorisées que l'ensemble sur le plan des relations professeurs-élèves, alors que l'école E paraît plutôt défavorisée. Les écoles B et C se situent dans la moyenne. À l'école E, l'implantation récente de l'école polyvalente, qui a réuni des clientèles scolaires venant des écoles environnantes, peut expliquer en partie cette faiblesse des relations.

Le personnel des services d'orientation

Le service d'orientation devient un des pôles principaux de l'école secondaire avec l'implantation de la polyvalence ; en effet, les options scolaires multiples exigent que l'élève puisse se fier à des guides sérieux et bien informés avant d'arrêter ses choix scolaire et professionnel. La proportion relative des membres de ce personnel (conseiller d'orientation, professeurs d'information professionnelle) est fixée par des normes, de sorte qu'il y a peu de différence d'une école à une autre quant à l'importance des effectifs de ce service. Cependant, il semble y avoir variation dans le rôle réel joué par les responsables, dans l'étendue de leurs attributions, etc. Nous verrons ici l'importance que les élèves accordent idéalement aux spécialistes en orientation, l'évaluation qu'ils en font et enfin la fréquence des rencontres.

Importance – évaluation

Les élèves reconnaissent en grande majorité (82%) l'importance idéale du service d'orientation ; lorsque l'on met cette distribution en parallèle avec l'évaluation que font les élèves du service d'orientation de leur école, on obtient le tableau suivant :

TABLEAU 20 : Importance idéale – Évaluation du service d'orientation de l'école

	A	B	C	D	E	Ensemble
	Importance idéale					
Très important	89% +	80%	81%	78%	82%	82%
	Évaluation					
Satisfaisants *	85% +	70% −	68% −	83%	84%	79%
	(208)	(195)	(169)	(209)	(206)	(987)

* *Somme des deux catégories positives (très et plutôt)*

Les élèves, dans leur ensemble, se disent assez satisfaits du service d'orientation de leur propre école. Ceux de l'école A sont plus nombreux à reconnaître son importance idéale et à être satisfaits de son fonctionnement. Pour les écoles B et C, la satisfaction des élèves est moins élevée. Nous verrons s'il y a un lien entre cette évaluation et l'organisation du service d'orientation.

Information – rôle

Les deux postes-clés au sein du service d'orientation sont celui du conseiller d'orientation et celui du professeur d'information professionnelle. Comme ces deux postes existent dans chacune des écoles étudiées, le degré d'information qu'ont les élèves du rôle exact de ces responsables est un indice de l'efficacité du service comme tel. Nous donnons dans le tableau 21 la proportion des élèves qui a attribué à chacun de ces responsables son rôle exact. (Ce tableau réfère à deux questions distinctes).

Dans l'ensemble, les élèves identifient mieux le rôle du conseiller d'orientation que celui du professeur d'information professionnelle. Les répondants des écoles A et E se distinguent de façon significative par rapport à l'ensemble : le rôle du conseiller d'orientation est mieux défini à l'école A tandis qu'il l'est moins à l'école E. Cela, nous le savons, est un indice de l'intensité du rôle joué par ce responsable.

TABLEAU 21 : Degré d'information sur les rôles

Définition exacte du rôle	A	B	C	D	E	Ensemble
Conseiller d'orientation	84% +	70%	73%	79%	68% −	75%
Professeur d'information	69%	62%	59%	61%	63%	63%

Rencontres avec le conseiller en orientation

Le tableau 22 nous donne le pourcentage des élèves n'ayant jamais rencontré le conseiller d'orientation comparativement au pourcentage de ceux qui l'ont déjà rencontré.

Dans l'ensemble, environ la moitié des élèves ont déjà rencontré le conseiller d'orientation ; cette proportion est nettement plus forte à l'école A et plus faible à l'école B. En référant à l'évaluation donnée précédemment (voir le tableau 20), nous voyons que la fréquence plus grande des relations avec le conseiller d'orientation correspond à une évaluation plus positive de son rôle de la part des élèves de l'école A, l'inverse étant également vrai pour l'école B.

TABLEAU 22 : Rencontres avec le conseiller d'orientation

Rencontres	A	B	C	D	E	Ensemble
Déjà	78% +	43% −	48%	48%	48%	55%
Jamais et autre *	11% −	46% +	35%	38%	31%	32%
Sans réponse + rejets	11%	11%	17%	14%	11%	13%
TOTAL	100% (208)	100% (195)	100% (169)	100% (209)	100% (206)	100% (987)

* *À cause d'une erreur dans la formulation de la dernière catégorie de cette question, nous ne pouvons avoir de données très précises sur ceux qui n'ont jamais rencontré le conseiller d'orientation. Toutefois, d'après nos observations (entrevues avec la direction) le résidu « autre » ne devrait pas être supérieur à 5% dans chacune des écoles.*

L'image donnée par les élèves des services d'orientation de leur école apparaît plutôt favorable ; cependant, au terme de l'année scolaire, environ le tiers des élèves n'ont jamais rencontré le conseiller d'orientation (ce pourcentage atteint presque 50% dans une des écoles de l'échantillon) ; cela nous semble une lacune assez importante.

Les aumôniers et la pastorale

Le rôle de l'aumônier qui, dans l'école traditionnelle, était assez vaste, tend à se redéfinir et à se limiter dans l'école actuelle ; la diversification et la spécialisation du personnel scolaire a pour effet de scinder la tâche globale de conseiller autrefois remplie par l'aumônier et de l'attribuer à d'autres spécialistes (conseiller d'orientation, psychologue, travailleur social). Nous verrons dans les diverses écoles étudiées comment s'effectue ce processus. Nous confronterons d'abord la définition idéale et la définition réelle du rôle de l'aumônier pour analyser ensuite la fréquence des relations élèves-aumôniers et l'évaluation de ces relations.

Rôle réel – rôle idéal

Nous avons soumis aux informateurs une liste des rôles possibles ; par la suite, nous avons regroupé ces rôles en trois catégories principales qui recouvrent les différents aspects du rôle de l'aumônier. Le tableau 23 établit la comparaison entre le rôle réel que les élèves attribuent à l'aumônier de leur école et le rôle idéal qu'ils aimeraient lui voir jouer.

TABLEAU 23 : Comparaison entre rôle réel et rôle idéal de l'aumônier

Rôles	A réel	A idéal	B réel	B idéal	C réel	C idéal	D réel	D idéal	E réel	E idéal	Ensemble réel	Ensemble idéal
1- Religieux	34% −	43%	49%	52%	54% +	53%	34% −	42%	41%	47%	42%	47%
2- Social	25% −	31% −	48%	44%	44%	42%	63% +	55% +	55% +	51%	47%	45%
3- Nul	36% +	26% +	1% −	4% −	2%	5%	1% −	3% −	3% −	1% −	9%	8%
Sans réponse	5%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	0%	1%	1%	2%	0%
TOTAL	100% (208)	100% (208)	100% (195)	100% (195)	100% (169)	100% (169)	100% (209)	100% (209)	100% (206)	100% (206)	100% (987)	100% (987)

Pour l'ensemble des élèves, il semble y avoir peu de différence entre le rôle réel de l'aumônier et le rôle souhaité ; la répartition entre les rôles social et religieux est presque équivalente et la négation du rôle est plutôt faible. Nous remarquons des différences assez éloquentes pour chacune des écoles :

– à l'école A, un refus marqué au niveau du rôle idéal de l'aumônier correspond à une absence d'un rôle réel joué par l'aumônier dans l'école ;

– à l'école B, il y a une correspondance approximative entre le rôle réel et le rôle souhaité ; tout au plus désire-t-on une légère intensification du rôle religieux et un affaiblissement du rôle social ;

– à l'école C, le rôle prépondérant joué par l'aumônier semble être religieux et, en ce sens, il correspond aux attentes des élèves ;

– à l'école D, le rôle prépondérant joué et le rôle souhaité par les élèves est davantage social ;

– à l'école E, le rôle social de l'aumônier est aussi le plus important.

Il semble bien que dans l'ensemble des écoles et dans chacune d'elles il y a une correspondance relative entre le rôle joué par l'aumônier et celui que les élèves souhaitent ; cette correspondance est aussi un indice de la satisfaction des élèves à l'endroit du service de pastorale.

Rencontres – évaluation

Il est intéressant d'analyser maintenant la fréquence des relations des aumôniers avec les élèves et l'évaluation que ces derniers font de leurs rencontres.

TABLEAU 24 : Rencontres : Fréquence – évaluation

Rencontres / Satisfaction	A	B	C	D	E	Ensemble
Ont rencontré	12% −	34%	29% −	64% +	43% +	37%
Satisfaits	35% −	80%	71% −	78%	85% +	76%

Plus la proportion d'élèves ayant rencontré l'aumônier est faible, plus la proportion des insatisfaits (parmi ceux qui l'ont rencontré) est grande.

Il semble enfin y avoir une certaine concordance entre l'ampleur du rôle souhaité par les élèves, l'ampleur perçue de ce rôle et la présence effective de l'aumônier à l'école ; en d'autres termes, c'est dans les écoles où est davantage reconnue et souhaitée l'importance du rôle de l'aumônier qu'il y a davantage de rencontres avec lui et que ces rencontres sont davantage satisfaisantes (ex : école D). Inversement, à l'école A, où on nie davantage l'importance réelle et souhaitée du rôle de l'aumônier, les rencontres sont les moins satisfaisantes et les moins fréquentes. En résumé, on peut dire que le service de la pastorale, dans les différentes écoles visitées, est à peu près conforme aux attentes des élèves ; cependant, sa fonction véritable varie considérablement d'une école à une autre.

Le personnel de direction

La direction a été envisagée dans notre enquête comme une tâche globale ; nous n'avons pas fait un inventaire exhaustif de chacun des postes. Nous avons plutôt suggéré à l'élève un certain nombre de fonctions parmi lesquelles il devait nous indiquer quelle était celle dont s'acquittait principalement la direction de son école et quelle était pour lui la fonction idéale de la direction.

Les élèves, dans leur ensemble, souhaitent un affaiblissement relatif des tâches administratives et disciplinaires en faveur des tâches d'animation; nous entendons ici par animation la préoccupation portée aux activités et aux revendications étudiantes dans l'école. Les élèves de l'école A souhaitent davantage l'accentuation de ce rôle d'animation au détriment de celui de discipline. À l'école B, le rôle disciplinaire semble plus important et davantage souhaité par les élèves. Enfin, à l'école E, le rôle d'animation joué par la direction semble plus important aux yeux des élèves, son rôle administratif étant plus faible, cette situation correspond en gros à la volonté des élèves.

TABLEAU 25 : Comparaison : rôle réel – rôle idéal

Rôles	A réel	A idéal	B réel	B idéal	C réel	C idéal	D réel	D idéal	E réel	E idéal	Ensemble réel	Ensemble idéal
1- Administration	46%	41%	32% −	35%	44%	40%	41%	34%	35% −	28% −	44%	39%
2- Discipline	36%	20% −	51% +	39% +	35%	34%	42%	33%	41%	36%	41%	32%
3- Animation	18%	36% +	17%	26%	20%	26%	18%	32%	33% +	36% +	15%	29%
I – R *	20		9		6		14		3		14	
Sans réponse	0%	1%	0%	0%	1%	0%	0%	1%	1%	0%	0%	0%
TOTAL	100% (208)	100% (208)	100% (195)	100% (195)	100% (169)	100% (169)	100% (209)	100% (209)	100% (206)	100% (206)	100% (967)	100% (967)

* *Nous donnons ici l'écart entre le rôle souhaité et le rôle réel sur le plan de l'animation.*

Relations-évaluation

Quelle est enfin l'intensité des relations entre la direction et les élèves et quelle évaluation les élèves en font-ils ? Ici encore, la tâche de la direction est vue dans son ensemble. Nous donnons cependant au bas du tableau 26 les motifs les plus importants de rencontres dans les différents milieux scolaires.

Nous constatons encore ici une liaison entre la densité des relations et l'évaluation positive ou négative qui en est faite par les élèves ; cela peut être un indice du climat propre à chacune des écoles. Nous remarquons à ce sujet les données suivantes :

– Un grand nombre d'élèves ont déjà rencontré la direction pour des motifs divers et l'évaluation qu'ils font de ces rencontres est, en général, assez positive.

TABLEAU 26 : Fréquence, évaluation, contenu des rencontres avec la direction

	A	B	C	D	E	Ensemble
% des élèves ayant rencontré la direction *	75% −	92% +	76% −	85%	87%	83%
% des évaluations positives	54% −	81% +	63% −	71%	73%	69%
Contenu des rencontres	moins pour discipline	plus pour animation, administration, discipline	moins pour discipline		moins pour administration	

* *Depuis le début de l'année scolaire*

La proportion des élèves qui ont rencontré la direction pour les motifs suivants se répartit ainsi :

Discipline : 56%

Problèmes administratifs et pédagogiques : 46%

Organisation d'activités : 24%

Revendication collective : 17%

Les élèves de l'école A ont moins souvent rencontré la direction et l'évaluation qu'ils font de leurs rencontres est plus négative ; cependant, ils ont moins souvent vu la direction pour des problèmes de discipline.

Les élèves de l'école B ont rencontré beaucoup plus fréquemment la direction et en sont beaucoup plus satisfaits que l'ensemble ; les motifs des rencontres ont été l'animation, l'administration et la discipline.

Les élèves de l'école C ont eu moins de relations avec la direction et sont moins satisfaits de ces relations ; par ailleurs, leurs rencontres ont moins eu pour objet la discipline.

Les élèves de l'école D et E ne se distinguent pas de l'ensemble. Cependant, à l'école E, les problèmes administratifs font moins l'objet de rencontres qu'ailleurs.

Enfin, il faut relever le paradoxe suivant : la fréquence des rencontres pour motif disciplinaire ne concorde pas nécessairement avec une évaluation négative, au contraire. D'autre part, les élèves dans leur ensemble souhaiteraient que le rôle d'animation dévolu à la direction soit grandement intensifié.

D — CONCLUSION

Il est intéressant, au terme de cette analyse, de caractériser chacun des milieux scolaires étudiés. Cette brève identification a pour but de faire ressortir les données spécifiques de chaque école.

École A : école-culture : (1) nous soulignons l'importance des valeurs culturelles pour la clientèle de cette école ; cette clientèle, issue d'une élite socio-économique, est intéressée par l'école comme moyen de culture générale, conçoit le rôle de l'enseignant comme étant assez vaste, donne beaucoup d'importance aux mécanismes d'orientation et s'oriente surtout vers les carrières libérales. Nous y remarquons enfin une forte contestation des valeurs religieuses. L'indice de professionnalisation des cours y étant très faible, nous pouvons dire que la polyvalence n'est pas ici complètement réalisée.

École B : école-communauté : l'esprit communautaire régnant dans cette école demeure sa principale caractéristique. Cet esprit se traduit par un lien assez fort entre les élèves et la direction. D'autre part, nous remarquons l'attachement des élèves aux activités et aux valeurs religieuses et l'importance qu'ils accordent à la discipline. Cette école se caractérise enfin par un faible indice de professionnalisation et un équipement physique assez pauvre. La polyvalence n'y est donc pas encore parfaitement implantée (2).

École C : école-profession : nous notons ici l'importance donnée à la formation en relation avec le marché du travail : la clientèle de cette école étant surtout issue de milieux ouvriers, elle accorde une

---

1. *Ici le terme « culture » désigne plutôt une culture d'élite : elle réfère à ce type de culture véhiculée par les humanités dites classiques.*
2. *Les écoles A et B sont « polyvalentes » au point de vue pédagogique, mais leur clientèle restreinte semble vivre d'une façon traditionnelle dans le cadre physique d'anciennes écoles cloisonnées.*

grande importance à la promotion professionnelle. Par ailleurs, la structure pédagogique de cette école et son armature solide sur le plan technique concordent avec les aspirations des élèves. Cette école est surtout professionnelle ; si elle correspond sur le plan pédagogique à une définition réelle de la polyvalence, elle manifeste sur le plan humain une entité assez impersonnelle, car il y a peu de relations entre les élèves et les professeurs. Cette école enfin est à la fois la plus vaste et celle qui comprend les effectifs les plus importants.

École D : école-polyvalence : cette école correspond le mieux aux objectifs réels de la polyvalence ; dynamique, ouverte, pluraliste, sa structure pédagogique est intégrée à un milieu humain véritable ; les élèves semblent satisfaits de l'ensemble de l'organisation scolaire, leur participation aux activités para-scolaires est importante, l'univers pédagogique est varié et de qualité. Nous devons cependant noter une certaine carence du côté des services d'orientation.

École E : école-transition : cette école incarne ce qu'est l'implantation de la polyvalence dans un milieu rural traditionnel ; nous pouvons déceler ici les problèmes causés par les réformes scolaires chez des élèves de mentalité traditionnelle, qui du jour au lendemain doivent quitter leur petite école « sécurisante » pour s'intégrer à un grand complexe scolaire. Cette transplantation est d'autant plus difficile qu'elle s'opère en milieu rural. Ce malaise se traduit par une attitude assez négative face aux réformes scolaires, par des relations assez faibles avec les enseignants et par une image plutôt négative de la nouvelle école. Nous avons cependant une évaluation favorable des services d'orientation et des relations avec la direction. L'implantation de la polyvalence y est assez avancée, mais toute récente.

Si nous plaçons ces écoles sur un continuum correspondant au degré réel d'implantation de la polyvalence, nous obtenons le diagramme suivant :

Polyvalence partielle ..... **Polyvalence totale**

École A : prépondérance de la conception traditionnelle de la culture-humanités

École C : grande école à structure fonctionnelle efficace ; milieu humain pauvre

École E : milieu en transformation ; bouleversement des valeurs

École B : importance de la communauté scolaire ; valeurs traditionnelles

École D : école polyvalente type ; pédagogie intégrée à un milieu humain.

Les écoles choisies nous donnent donc des images différentes du cheminement propre à l'implantation de la polyvalence. Nous pouvons à partir de ces caractérisations retracer la dynamique d'une réforme profonde sur le plan scolaire et déduire certaines indications concernant les différentes étapes à franchir. Une étude plus approfondie en ce sens serait nécessaire (1) et il nous semble essentiel de suivre d'assez près l'évolution prochaine des transformations au niveau secondaire ; ces mêmes écoles devraient également être l'objet d'études ultérieures. L'image que nous en avons tracée ici n'est qu'un instantané pris à un moment donné de la réforme scolaire.

1. *Dans le cadre de cette même recherche d'autres variables indépendantes sont actuellement à l'étude : l'âge des élèves, la profession et la scolarité des parents, etc. ; lorsque ces analyses partielles seront terminées, nous aurons une image plus éloquente de cette réalité qu'est la réforme scolaire au secondaire.*

E — APPENDICE : STATISTIQUES DESCRIPTIVES SUR LES ÉCOLES

Composante	A	B	C	D	E
I Origine sociale					
– % d'élèves provenant d'une école élémentaire urbaine	96%	85%	96%	45%	45%
– % des pères ouvriers	40%	61%	71%	64%	73%
– % des pères ayant l'élémentaire ou moins	26%	49%	50%	46%	56%
– % des mères ayant l'élémentaire ou moins	27%	57%	56%	46%	36%
II Dimension humaine					
– effectifs-élèves	1,260	1,100	3,300	1,950	2,100
III Rayonnement de l'école					
– en milles	2.5	15	15	15	20

STATISTIQUES DESCRIPTIVES SUR LES ÉCOLES (suite)

Composante	A	B	C	D	E
IV Degré d'implantation de la polyvalence					
– âge de l'école polyvalente	4-5 ans	4-5 ans	4-5 ans	4-5 ans	1 an
– % des élèves dans le secteur professionnel	exploration	2%	18%	23%	18%
V Organisation scolaire et para-scolaire et personnel scolaire					
– personnel scolaire					
– enseignants	67	60	220	106	128
– prof. d'inf. prof.	2	2	3	*	1.5
– conseillers d'orientation	1	1	3	3	2
– psychologues	1**	nil	nil	nil	1
– aumôniers	1	2.5	3	3	3
– directeurs et adjoints	3	5	7	4	4
– équipement ***	26.3	31.4	26.4	22.2	30.4
– activités étudiantes ****	61%	64%	74%	80%	71%

* *Les conseillers d'orientation s'occupent aussi de l'information professionnelle.*

** *Le psychologue appartient à la commission scolaire et vient au besoin.*

*** *Ces indices d'encombrement résultent de l'opération suivante :*

$$\frac{\text{n. élèves}}{\text{n. classes} + \text{n. ateliers}}$$

**** *Sur 13 types d'activités énumérées, nous calculons le pourcentage moyen des élèves disant que ces activités existent dans leur école.*

II — LES ORIENTATIONS DES ÉTUDIANTS DU COURS COLLÉGIAL

A – INTRODUCTION 53

B – CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES DE LA POPULATION ÉTUDIÉE 57

L'âge des sujets
Leur scolarité antérieure
Le niveau de scolarité des parents
La profession du père de famille

C – ORIENTATIONS PROFESSIONNELLES DES SUJETS 66

Les orientations professionnelles idéales (aspirations professionnelles)
Les orientations professionnelles circonstancielles (expectations professionnelles)
Le taux de contrariété
Les raisons de la différence entre les aspirations et les expectations

D – PERCEPTIONS DES ÉTUDIANTS À L'ENDROIT DES DIFFÉRENTES CARRIÈRES 75

Le quotient d'accessibilité des professeurs
Le prestige
Les difficultés des études
Les professions nécessaires au Québec
Les autres facteurs d'orientation

E – PERCEPTION DES ÉTUDIANTS À L'ÉGARD DE LA NOUVELLE ORGANISATION SCOLAIRE AU NIVEAU COLLÉGIAL 94

La liberté dans le choix des options
Les opinions sur le système d'options
Les raisons justifiant ces opinions
Les options préférées par les étudiants
Les opinions sur la polyvalence

F – CONCLUSION 109

LES ORIENTATIONS DES ÉTUDIANTS DU COURS COLLÉGIAL *

A — INTRODUCTION

On nous répète de tous côtés que le Québec doit produire les ressources humaines qui lui permettront de développer son économie et de la contrôler. On a besoin, dit-on, d'ingénieurs, d'économistes, d'administrateurs. La thèse que défendait et dont s'inspirait le rapport Parent n'était pas aussi spécifique. Elle affirmait les besoins d'un niveau d'éducation plus élevé de la population et la nécessité de développer au maximum les potentialités humaines des individus. Mais l'accroissement du niveau d'éducation pour plusieurs n'assure pas automatiquement le développement économique et social. Il faut de plus indiquer certaines directions, certaines priorités dans le développement du système scolaire en fonction de l'image qu'on se fait de la société future.

Avant la réforme, notre système scolaire d'enseignement supérieur était axé sur l'idéologie humaniste et pouvait à juste titre être qualifié d'élitiste. Selon les principes de la mobilité de patronage (1), les étudiants qu'on destinait à l'enseignement supérieur et aux occupations de prestige étaient choisis dès la fin de l'élémentaire et orientés vers le cours classique. Même si vers les années 50 les sciences avaient reçu plein droit de cité dans le cours classique (2), on visait encore, à cette époque, à former un homme « cultivé », c'est-à-dire qui avait une prédilection pour les professions traditionnelles (3).

---

* *Les auteurs de cette étude sont Roland Ouellet, Antoine Baby et Pierre W. Bélanger, tous de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Le Conseil supérieur de l'Éducation et l'Institut de recherche pédagogique du ministère de l'Éducation ont assuré au projet son support financier. Le présent rapport d'étude a été rédigé en mars 1969.*

1. *Ralph H. Turner, « Modes of Social Ascent through Education : Sponsored and Contest Mobility », In A.H. Halsey, Jean Floud, and C.A. Anderson,* Education, Economy, and Society, *the Free Press, New York. (May 1966) : pp. 121-139.*
2. *Nicole Gagnon, « L'idéologie humaniste dans la revue L'Enseignement Secondaire », Recherches Sociographiques, IV, 2, mai-août 1963, pp. 167-200.*
3. *Rémi Savard, « L'orientation des finissants des collèges classiques du Québec de 1924 à 1956 ». École de pédagogie et d'orientation, Université Laval, Québec, 1963, p. 80*

Le décloisonnement du secondaire et la création des cegeps, tout en confirmant une tendance déjà existante, ont marqué une certaine rupture avec l'ancien système scolaire en libérant l'individu de contraintes qui entravaient le développement de ses potentialités. En principe, le nouveau système diminue les contraintes du milieu social d'origine, retarde la spécialisation tout en favorisant un choix d'options graduées, libère l'étudiant des valeurs que véhiculait le collège classique par son idéologie dominante, par l'organisation de ses programmes, etc. Si les cegeps ouvrent plus grandes les portes de l'enseignement universitaire et laissent plus de responsabilité à l'étudiant dans le choix de son orientation professionnelle, ils ne véhiculent pas moins un autre système de valeurs qui se manifeste par les avis des conseillers en orientation, par la sélection qu'on fait des étudiants, par l'importance qu'on accorde aux différentes options, etc. D'autre part, l'université impose, elle aussi, des contraintes aux cegeps, contraintes qui traduisent un système de valeurs, une certaine hiérarchie des besoins sociaux. D'une façon plus générale, la société, par les récompenses différentielles qu'elle accorde aux professions, que ce soit en termes de prestige, revenus, pouvoir, détermine en partie les valeurs véhiculées par les cegeps et par les étudiants.

En insistant sur le développement des potentialités personnelles des individus, sur leur responsabilité dans le choix de leur orientation, on espérait que le système scolaire allait répondre aux besoins de la société moderne québécoise en devenir, contribuerait à la définir et lui permettrait d'atteindre ses objectifs collectifs. D'autres points de vue ont été émis qui mettaient en doute cet ajustement quasi automatique entre les orientations des étudiants et les besoins de la société. C'est ce contexte que nous avons voulu étudier dès la première année d'opération des cegeps en privilégiant la variable « choix d'une occupation ».

Cependant nous ne traiterons pas ce problème qu'est l'orientation des étudiants du collégial dans toute sa complexité. Nous l'aborderons dans une perspective bien précise. Le choix d'une profession constitue une décision importante pour l'étudiant de niveau collégial. D'un point de vue strictement sociologique, les critères sur lesquels se fonde ce choix, les raisons ou motifs qui conduisent à opter pour telle ou telle carrière proviennent possiblement de trois sources différentes : le milieu, la profession, l'organisation scolaire.

L'étudiant est d'abord influencé dans son choix par le milieu social où il vit. L'occupation du père, la scolarité des parents ont à maintes reprises servi à démontrer comment l'origine sociale déterminait les aspirations scolaires des individus (1). On sait par exemple que les fils d'ouvriers ont tendance à s'orienter vers des options qui conduisent directement à des professions concrètes et à buts très spécifiques. Par ailleurs, la profession comme telle exerce une influence aussi sur le choix de l'étudiant par le genre de travail qu'elle réclame, par le prestige qu'elle procure, par les exigences qu'elle demande sur le plan scolaire, par son degré d'accessibilité, etc. Un troisième ensemble de facteurs liés à l'organisation scolaire conditionne aussi les orientations des étudiants. Rappelons de nouveau comment les structures pédagogiques des collèges classiques traditionnels polarisaient l'attention des étudiants autour des professions libérales. Les nouvelles structures des cegeps et des collèges privés, c'est-à-dire le système d'options et de concentration, puis la polyvalence, déterminent elles aussi les attitudes et les comportements des étudiants à l'endroit de leur orientation future.

Parmi ces trois facteurs pouvant déterminer l'orientation des étudiants du collégial, nous nous proposons d'étudier surtout les deux derniers (2). Nous ferons d'abord état des caractéristiques générales de la population étudiée ; puis nous analyserons la répartition des orientations professionnelles idéales (aspirations) des sujets et de leurs orientations professionnelles circonstancielles (expectations) de même que le taux de contrariété éprouvée par les sujets de l'enquête. Ensuite, nous répondrons à deux séries de questions correspondant aux facteurs liés à la profession et à l'organisation scolaire : Premièrement, quelles sont les perceptions des étudiants à l'endroit des différentes carrières ? Quelles sont d'après eux les carrières les plus accessibles, les plus prestigieuses, les plus utiles au Québec présentement ? Deuxièmement, de quelle manière l'organisation sco-

---

1. *Voir à ce sujet Pierre W. Bélanger, « La polyvalente : ses incidences sociales », in* L'École pour tous, *Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Ottawa, Beauchemin, 1968, pp. 130-131*
2. *L'influence de l'origine sociale sur les orientations des étudiants du collégial fera l'objet d'une étude ultérieure. D'autres aspects de cette même recherche ont été publiés dans : A. Baby, P.W. Bélanger et R. Ouellet,* L'orientation vers l'enseignement et les étudiants de l'enseignement collégial, *rapport présenté au Conseil supérieur de l'Éducation, texte polycopié, Québec, juin 1969, 132 pages.*

laire nouvelle au collégial est-elle perçue par les étudiants ? On sait que les étudiants ont à composer dès le début de leurs études collégiales les éléments de ce qui sera leur orientation future. Dans quelle mesure les structures existantes répondent-elles à cette fin selon les étudiants ? Dans quelle mesure le nouveau système favorise-t-il cette prise de décision à long terme et laisse-t-il l'individu libre de choisir ? C'est à ces questions que nous voudrions tenter d'apporter quelques éléments de réponse.

Dans le but de jeter un peu de lumière sur ces quelques facteurs qui conditionnent l'orientation professionnelle des étudiants de l'enseignement collégial (1), un questionnaire a été administré aux étudiants de deux cegeps, de même qu'aux étudiants de deux collèges classiques de la région métropolitaine de Québec. Ce questionnaire, comportant cent dix questions, couvre un grand nombre d'aspects du vaste problème que constitue l'orientation d'un étudiant (2).

L'enquête a été menée au mois de mai 1968, sous le signe de l'anonymat et du volontariat. Au total, 76% des étudiants ont accepté de répondre au questionnaire. Redistribué selon les niveaux d'enseignement, ce pourcentage devient 80% au niveau de Collège I, 75% au niveau de Collège II et 71% au niveau de Collège III. Étant donné ces taux relativement élevés de réponses, nous estimons que nos observations s'appliqueront d'emblée à la population étudiée.

Nous n'avons pas l'intention de leur donner plus d'extension qu'elles ne peuvent en avoir dans le temps et dans l'espace. En d'autres termes, il ne saurait être question d'essayer d'y voir la miniature parfaite de ce qui se passe dans les autres cegeps et collèges privés.

---

1. *À ce sujet, voir* Nouveaux aspects du problème de la démocratisation de l'enseignement collégial *par A. Baby, P.W. Bélanger, R. Ouellet et Y. Pépin, in « L'orientation professionnelle », Vol. 5, no 2, printemps 1969, pp. 108-139, auquel nous empruntons certains extraits.*
2. *On trouve en effet dans ce questionnaire, outre les éléments habituels, tels que les données d'identification, les orientations idéales et circonstancielles des sujets, des choses apparemment aussi hétéroclites qu'une échelle qui permet de retracer l'image que se font les étudiants de l'enseignement comme carrière, une échelle de prestige, une échelle de déterminisme-liberté, une autre de libéralisme-conservatisme, un indice de l'image de soi, une échelle de rationalité, etc. En incluant ces dimensions à notre questionnaire, notre intention était et demeure de caractériser de façon aussi complète que possible les comportements et les attitudes d'orientation des sujets de notre recherche.*

Il s'agit d'un premier coup de sonde dans un phénomène nouveau chez nous et il n'est pas impossible de penser que, finalement, le seul mérite de cette recherche sera peut-être celui d'avoir suscité de véritables hypothèses qui feront à leur tour l'objet d'une vérification plus systématique et plus complète.

Dans le cadre des problèmes qui font l'objet de la présente étude, nous ne retiendrons que 823 des 1812 sujets de l'enquête, soit les étudiants et étudiantes de Collège I de deux cegeps et, pour fins de comparaison, leurs confrères et consoeurs de Collège I des programmes de la Faculté des arts. Cela s'explique en raison du fait qu'en 1967-68 seuls les étudiants de Collège I et des cegeps étaient officiellement engagés dans les programmes d'étude de l'enseignement collégial du ministère de l'Éducation. Ces 823 étudiants se répartissent comme suit : 595 étudiants du cegep, dont 174 filles, et 228 étudiants du cours classique, dont 37 filles. Au total, 612 garçons et 211 filles.

B — CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES DE LA POPULATION ÉTUDIÉE

L'ÂGE DES SUJETS

Les étudiants des cegeps sont plus âgés que les étudiants des collèges classiques et cela semble encore plus marqué chez les garçons que chez les filles des deux types d'institutions (voir tableau 1). Si l'on établit une ligne de démarcation entre 18 ans et moins d'une part, et plus de 18 ans d'autre part, 18 ans constituant l'âge normal théorique pour une 13e année de scolarité, on constate que dans les collèges classiques 67% ont 18 ans et moins, alors que, dans les cegeps, cette proportion n'est que de 48%. Si la proportion des filles ayant 18 ans et moins est sensiblement la même dans les deux types d'institutions, on note que chez les garçons du cours classique, il y en a 67%, alors que, chez leurs confrères des cegeps, il ne s'en trouve que 39%.

TABLEAU 1 : Âge des sujets selon le type d'institutions et le sexe (en %)

	CEGEP			CLASSIQUE			TOTAL		
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total
Moins de 17 ans	0.2	3.5	1.2	4.7	5.4	4.8	1.6	3.8	2.2
17 ans	10.9	19.5	13.5	24.1	35.1	25.8	15.0	22.3	16.9
18 ans	28.5	46.0	33.6	38.2	29.7	36.7	31.5	43.1	34.5
19 ans	34.7	20.1	30.4	24.1	18.9	23.1	31.4	19.9	28.4
20 ans	14.7	8.6	12.9	6.8	5.4	7.0	12.3	8.1	11.3
21 ans	6.7	1.2	5.0	1.1	0.0	0.9	4.9	1.0	3.9
22 ans et plus	4.3	1.2	3.4	1.1	2.7	1.3	3.3	1.4	2.8
Indéterminé	--	--	--	--	2.7	0.4	--	0.5	0.1
N=	(421)	(174)	(595)	(191)	(37)	(228)	(612)	(211)	(823)

LEUR SCOLARITÉ ANTÉRIEURE

Cette variable sur l'origine scolaire des étudiants nous indique comment nos deux types d'institutions recrutent leurs effectifs en termes de type de scolarité (voir tableau 2). Il apparaît clairement que le recrutement des cegeps est sensiblement plus diversifié que celui des collèges classiques : 41% des étudiants du collégial public viennent du cours scientifique, alors que dans le cas du collégial privé cette proportion n'est que de 7%. L'écart qui sépare les étudiantes des deux types d'institutions est encore plus grand que celui qui sépare les étudiants. Ainsi, dans les cegeps, 1 étudiante sur 2 vient du cours scientifique, alors qu'au collégial classique le rapport est réduit à 1 sur 10. Enfin, dans l'ensemble la proportion des filles qui vient du scientifique est significativement plus grande que celle des garçons (44% contre 28%). On peut admettre que, pour l'instant, les filles profitent plus que les garçons du fait que le secondaire scientifique est devenu une voie régulière d'accès au collégial.

LE NIVEAU DE SCOLARITÉ DES PARENTS

Le niveau de scolarité atteint par les étudiants du collégial est largement pré-déterminé par le niveau de scolarité atteint par leurs parents (voir tableau 3). Cette relation repose sur le fait qu'il y a seulement 40% des individus dont le père a 9 ans et moins de scolarité alors que dans la population totale du Québec ces gens constituent une forte majorité. En somme, ces familles québécoises dont le père a 9 ans et moins de scolarité sont fort mal représentées dans l'enseignement collégial. Cette observation, qui vaut pour l'ensemble des sujets de notre enquête, caractérise davantage les collèges classiques que les cegeps (30% contre 44%) et bien davantage les filles que les garçons (28% contre 44%).

Chez les parents fortement scolarisés, on observe un phénomène qui vient confirmer ce qui précède. Selon les données du recensement canadien de 1961, il n'y a que 7.8% des hommes de 35 ans et plus qui ont atteint un niveau de scolarité de 16 ans et plus. Or leurs enfants constituent dans l'enseignement collégial 20.8% de l'effectif total de notre échantillon. Cette proportion monte à 30% dans le cas des étudiants du cours classique comparativement à 17% dans le cas des étudiants du cegep, et à 35% dans le cas des filles contre 15.9% dans le cas des garçons. Dans l'ensemble, la proportion d'étudiants issus de famille dont le père possède 16 ans de scolarité et plus est démesurément plus élevée que la proportion de ces mêmes familles au sein de la population totale.

TABLEAU 2 : Scolarité antérieure des sujets selon le type d'institutions et le sexe (en %)

	CEGEP			CLASSIQUE			TOTAL		
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total
Générale	2.4	0.0	1.7	0.5	--	0.4	1.8	--	1.3
Scientifique	37.5	50.6	41.3	6.3	10.8	7.0	27.8	43.6	31.8
Commerciale	0.5	--	0.3	0.0	--	0.0	0.3	--	0.2
Classique	59.1	49.4	56.3	93.2	83.8	91.7	69.8	55.5	66.1
Autres	0.5	--	0.3	0.0	--	0.0	0.3	--	0.2
N=	(421)	(174)	(595)	(191)	(37)	(228)	(612)	(211)	(823)

TABLEAU 3 : Scolarité du père de famille selon le type d'institutions et le sexe (en %)

	CEGEP			CLASSIQUE			TOTAL		
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total
Pas de réponse	1.9	2.9	2.2	2.6	2.7	2.6	2.1	2.8	2.3
1 à 7 ans	32.3	20.1	28.7	24.6	10.8	22.3	29.9	18.5	26.9
8 à 9 ans	16.2	11.5	14.8	9.4	0.0	7.9	14.1	9.5	12.9
10 à 12 ans	24.5	21.5	23.5	24.1	8.1	21.4	24.4	19.0	22.9
13 à 15 ans	13.5	13.2	13.5	13.6	24.3	15.7	13.6	15.2	14.1
16 ans ou plus	11.4	31.0	17.1	25.7	54.1	30.1	15.9	35.1	20.8
Indéterminé	0.2	--	0.2	0.0	--	--	0.2	0.0	0.1
N=	(421)	(174)	(595)	(191)	(37)	(228)	(612)	(211)	(823)

En ce qui concerne la scolarité de la mère, (voir tableau 4), on peut faire le même genre d'observations, à cette différence près que le phénomène paraît moins accentué. Le niveau de scolarité atteint par le collégien serait moins étroitement relié au niveau de scolarité de sa mère qu'à celui de son père.

LA PROFESSION DU PÈRE DE FAMILLE

Pour analyser cette variable, nous avons utilisé la classification mise au point par Bernard Blishen (1). Chaque profession reçoit un indice numérique basé sur le revenu moyen attaché à la profession et le niveau de scolarité moyen des gens qui l'exercent. Dans la classe I, on retrouve grosso modo les professionnels et les cadres supérieurs ; la classe II comprend les propriétaires et gérants de grosses entreprises ; la classe III, les techniciens, les représentants de commerce ; la classe IV, les contremaîtres, opérateurs, propriétaires et gérants de petites entreprises ; la classe V, les ouvriers semi-spécialisés et la classe VI, les manoeuvres et les journaliers.

---

1. *Bernard R. Blishen, « The Construction and Use of an Occupational Class Scale »*, Canadian Journal of Economics and Political Science, *XXIV, Nov. 1958, 519-531 ; aussi « A Socio-economic Index for Occupations in Canada »*, La revue canadienne de sociologie et d'anthropologie, *vol. 4, no 1, fev. 1967, pp. 41-53.*

TABLEAU 4 : Scolarité de la mère de famille selon le type d'institutions et le sexe (en %)

	CEGEP			CLASSIQUE			TOTAL		
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total
Pas de réponse	1.2	1.7	1.3	4.7	2.7	4.4	2.3	1.9	2.2
1 à 7 ans	36.3	22.4	32.3	17.8	5.4	15.7	30.6	19.4	27.7
8 à 9 ans	22.1	24.7	22.9	20.4	5.4	18.3	21.6	21.3	21.6
10 à 12 ans	32.5	40.8	35.0	41.4	46.0	41.9	35.3	41.7	36.9
13 à 15 ans	7.1	9.2	7.7	15.2	29.7	17.5	9.6	12.8	10.4
16 ans ou plus	0.5	1.2	0.7	0.5	10.8	2.2	0.5	2.8	1.1
Indéterminé	0.2	--	0.2	0.0	--	0.0	0.2	0.0	0.1
N=	(421)	(174)	(595)	(191)	(37)	(228)	(612)	(211)	(823)

Dans le tableau 5, si l'on compare la proportion de la population active du Québec qui se trouve dans les classes I et II (8%) et la proportion d'enfants dont le père appartient à ces catégories dans l'enseignement collégial, on constate que, dans l'ensemble, ces étudiants représentent 28% de la population collégiale étudiée, 35.4% constituant la clientèle des collèges classiques et 25.4% celle des cegeps. Les filles dont le père exerce une profession de classe I ou II représentent 42% des effectifs féminins ; les garçons, 23% des effectifs masculins.

Au bas de l'échelle, les comparaisons sont peut-être plus frappantes. Les classes V et VI regroupent 65% de la population active du Québec. Dans l'enseignement collégial, ces gens sont sous-représentés, puisque leurs enfants ne constituent que 24% des effectifs globaux. Les cegeps sont quand même arrivés à recruter dans ces classes défavorisées une proportion significativement plus grande de leurs effectifs que les collèges classiques (27% contre 15%). On note enfin que les filles dont les parents appartiennent à ces classes inférieures sont encore moins favorisées à cet égard que les garçons, et ce, surtout dans les collèges classiques.

TABLEAU 5 : Profession du père de famille selon le type d'institutions et le sexe (en %)

	GARÇONS			FILLES			TOTAL			% de la main-d'oeuvre québécoise par classe.
	CEGEP	Classique	Total	CEGEP	Classique	Total	CEGEP	Classique	Total	
Classe 1 70-77	8.1	16.2	10.6	16.7	43.2	21.3	10.6	20.5	13.4	4.0
Classe 2 60-69	12.8	12.6	12.8	19.5	27.0	20.9	14.8	14.9	14.8	4.0
Classe 3 50-59	15.2	16.2	15.5	17.2	10.8	16.1	15.8	15.7	15.8	9.0
Classe 4 40-49	24.2	23.6	24.0	20.1	10.8	18.5	23.0	21.4	22.6	19.0
Classe 5 30-39	20.4	14.1	18.5	11.5	5.4	10.4	17.8	12.7	16.4	33.0
Classe 6 25-29	10.0	3.1	7.8	6.3	2.7	5.7	8.9	3.1	7.3	32.0
Cultivateurs	1.2	4.2	2.1	1.7	0.0	1.4	1.3	3.5	1.9	--
Autres	8.1	10.0	8.7	8.0	0.0	5.8	7.7	8.3	7.9	--
N=	(421)	(191)	(612)	(174)	(37)	(211)	(595)	(228)	(823)	

C — LES ORIENTATIONS PROFESSIONNELLES DES SUJETS

LES ORIENTATIONS PROFESSIONNELLES IDÉALES (ASPIRATIONS PROFESSIONNELLES)

Placés dans des circonstances idéales et priés d'indiquer spontanément la profession qu'ils aimeraient le mieux exercer, l'ensemble des sujets privilégient trois carrières : la médecine, l'éducation et les sciences sociales. Dans le premier cas, rien de bien surprenant ; il s'agit en fait du prolongement d'un modèle d'orientation typique de l'enseignement collégial classique. Quant aux carrières en éducation, elles ont fait une apparition assez tardive dans la gamme des orientations accessibles aux finissants de l'enseignement collégial. Leurs gains en popularité semblent devoir être rapides.

Un premier découpage des données du tableau 6 suivant le type d'institution permet de constater que deux des trois choix les plus populaires chez les étudiants du classique sont des choix traditionnels et prestigieux. Ce sont la médecine et le droit. Ici, on ne s'écarte pas beaucoup des modèles d'orientation traditionnels de l'enseignement collégial, sauf en ce qui concerne le sacerdoce, qui n'est le choix que de 4.2% des étudiants au classique.

Dans le cegep, le phénomène est assez différent. La médecine n'occupe que le 3e rang (11%), assez loin derrière l'éducation (15%). Les sciences sociales viennent en second lieu. On semble ici moins attaché aux modèles d'orientation habituels, moins enclin également à modeler ses aspirations sur le prestige relatif dont jouissent les différentes professions.

Quand les aspirations sont réparties suivant le sexe des étudiants, on peut également faire certaines observations utiles. Les filles choisissent dans une proportion plus grande que les garçons la psychologie, l'éducation, les lettres et la philosophie. Par ailleurs, les garçons choisissent dans une proportion plus grande que les filles les sciences appliquées, le droit, l'administration et le commerce. Dans le cas des sciences sociales, il se produit un phénomène assez curieux et difficilement explicable. Aux cegeps, les garçons choisissent ces carrières en plus grand nombre que les filles (14% contre 9%). Par contre, au classique, c'est l'inverse qui se produit (21% contre 9%). À cet égard, les garçons du classique ressemblent davantage aux filles des cegeps qu'aux garçons de ces institutions.

TABLEAU 6 : Répartition des aspirations professionnelles des sujets selon le type d'institutions et le sexe (en %)

	CEGEP			CLASSIQUE			TOTAL		
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total
Non réponse	1.9	--	1.3	1.6	--	1.3	1.8	--	1.3
Sciences pures	5.2	5.8	5.4	5.2	8.1	5.7	5.2	6.2	5.5
Sciences appliquées – Forest. Agr.	9.7	--	6.9	11.0	--	9.2	10.1	--	7.5
Architecture	4.5	1.7	3.7	2.1	5.4	2.6	3.8	2.4	3.4
Médecine	11.2	12.1	11.4	17.3	29.7	19.2	13.1	15.2	13.6
Opto. Pharm. – Art dentaire	2.4	1.1	2.0	2.6	0.0	2.2	2.4	0.9	2.1
Sciences sociales	14.2	9.8	12.9	9.9	21.6	11.8	12.9	11.8	12.6
Histoire – Géographique	0.7	2.9	1.3	2.1	0.0	1.7	1.1	2.4	1.5
Pyschologie	3.1	8.1	4.5	3.7	13.5	5.2	3.3	9.0	4.7
Éducation	13.8	19.0	15.3	6.8	13.5	7.9	11.6	18.0	13.2
Droit	7.6	4.1	6.6	14.7	0.0	12.2	9.8	3.3	8.1
Administration – Commerce	12.8	2.9	9.9	8.4	0.0	7.4	11.4	2.4	9.2
Littérature – Philosophie	2.9	14.4	6.2	2.1	5.4	2.6	2.6	12.8	5.2
Arts	1.7	4.6	2.5	1.6	0.0	1.3	1.6	3.8	2.2
Théologie – Catéchèse	0.5	--	0.3	4.2	--	3.5	1.6	--	1.2
Autres	6.2	13.2	8.2	6.3	2.7	5.7	6.2	11.4	7.5
Indéterminé	1.7	0.6	1.3	0.5	0.0	0.4	1.3	0.5	1.1
N=	(421)	(174)	(595)	(191)	(37)	(228)	(612)	(211)	(823)

LES ORIENTATIONS PROFESSIONNELLES CIRCONSTANCIELLES (EXPECTATIONS PROFESSIONNELLES)

Quant à la répartition des orientations circonstancielles des étudiants (voir tableau 7), elle peut être sujette à caution. En effet, nous avons pu comparer ces données avec celles qui ressortaient d'une question portant spécifiquement sur la possibilité de choisir l'enseignement comme carrière. En principe, nous aurions dû retrouver sensiblement la même proportion de gens à la rubrique « éducation » dans le tableau 7 et à la rubrique « enseignement » dans les données relatives à la question précédemment mentionnée. Or tel n'est pas le cas. En effet, s'il se trouve au total 20.4% des sujets de notre enquête qui s'attendent à faire carrière en « éducation », 32.2% disent qu'ils songent à faire de l'enseignement un premier ou un deuxième choix. Dans cette nouvelle répartition, c'est-à-dire celle qui distingue « l'enseignement » des autres carrières, le gain que fait « l'enseignement » (11.8%) par rapport à la rubrique « éducation » du tableau des aspirations, se fait principalement au détriment des carrières en « administration et commerce » (perte de 7%), en « sciences sociales » (perte de 3.7%) et en « médecine » (perte de 1.5%). Cela ne manque pas de surprendre et nous suggère trois réflexions.

Premièrement, la traditionnelle question relative aux orientations circonstancielles (expectations) n'est peut-être pas propre à nous donner une idée juste de la proportion des étudiants du collégial qui se destinent à l'enseignement. Deuxièmement, ce qui vient en corollaire, certains sujets auraient tendance à s'identifier à la discipline qu'ils se proposent d'enseigner plutôt qu'à l'enseignement comme tel. Cela pourrait d'ailleurs être révélateur du peu d'attrait qu'exerce l'enseignement sur les étudiants du collégial. Troisièmement, c'est possible qu'une partie des différences que nous venons d'indiquer soient attribuables à la formulation même de la question relative à l'enseignement comme carrière. « Songez-vous à faire de l'enseignement une carrière ? » constitue peut-être une formulation qui départage moins clairement que la précédente, les « aspirations » des « expectations ». En principe, on devrait tenir compte de ces observations dans l'étude du quotient d'accessibilité des professions.

TABLEAU 7 : Répartition des expectations professionnelles des sujets selon le type d'institutions et le sexe (en %)

	CEGEP			CLASSIQUE			TOTAL		
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total
Non réponse	1.7	2.3	1.8	1.6	0.0	1.3	1.6	1.9	1.7
Sciences pures	2.6	1.7	2.3	3.7	10.8	4.8	2.9	3.3	3.0
Sc. appl. – Forest – Agr.	7.6	– –	5.4	12.6	– –	10.5	9.1	– –	6.8
Architecture	3.1	1.1	2.5	.5	2.7	.9	2.3	1.4	2.1
Médecine	7.8	5.2	7.1	12.6	10.8	12.2	9.3	6.2	8.5
Pharm. – Opto. – Art dentaire	1.4	– –	1.0	1.0	– –	.9	1.3	– –	1.0
Sciences sociales	16.1	9.8	14.3	11.5	18.9	12.7	14.7	11.4	13.8
Histoire – Géographie	2.4	5.2	3.2	3.1	0.0	2.6	2.6	4.3	3.0
Psychologie	1.7	5.2	2.7	3.1	24.3	6.6	2.1	8.5	3.8
Éducation	17.8	35.6	23.0	13.1	16.2	13.5	16.3	32.2	20.4
Droit	10.7	5.2	9.1	11.0	2.7	9.6	10.8	4.7	9.2
Administration – Commerce	14.2	1.1	10.4	12.6	0.0	10.9	13.7	.9	10.6
Littérature – Philosophie	2.4	12.1	5.2	1.0	5.4	1.7	2.0	10.9	4.2
Arts	0.2	2.3	.8	.5	0.0	.4	.3	1.9	.7
Théologie – Cathéchèse	0.7	– –	.5	4.2	– –	3.5	1.8	– –	1.3
Autres	4.0	12.1	6.4	4.2	5.4	4.4	4.1	10.9	5.8
Indéterminé	5.5	1.2	4.2	3.7	2.7	3.5	5.0	1.4	4.0
N=	(421)	(174)	(595)	(191)	(37)	(228)	(612)	(211)	(823)

LE TAUX DE CONTRARIÉTÉ

Il apparaît d'ores et déjà évident qu'un des éléments fondamentaux de la démocratisation de l'enseignement collégial, est de permettre à chaque individu de réaliser ses aspirations les plus profondes en ce qui concerne son avenir professionnel. Nous avons donc cherché à savoir dans quelle mesure les étudiants pouvaient réaliser leurs aspirations professionnelles ou, ce qui en constitue la contre-partie, dans quelle mesure ils étaient contrariés dans leurs projets d'avenir. À cette fin, nous avons utilisé ce que nous appelons le taux de contrariété, que nous définissons comme étant le % de ceux qui s'attendent à exercer effectivement une autre profession que celle à laquelle ils aspirent idéalement. Tandis que le quotient d'accessibilité (voir tableau 11) fait nécessairement référence à des professions données, le taux de contrariété ne concerne quant à lui que des individus ou des catégories d'individus.

Le tableau 8 donne un aperçu des résultats obtenus. On peut voir que le taux de contrariété tend à s'élever chez les catégories d'individus socialement moins favorisés, eu égard à l'enseignement collégial. Dans une étude faite en 1965, auprès d'un échantillon représentatif des finissants des collèges classiques de la région de Montréal d'une part, et des collèges classiques ruraux du Québec d'autre part, nous avions déjà fait des observations analogues (1). Le taux de contrariété étant dans cette étude recoupé suivant les variables « lieux de résidence » et « profession du père de famille », et les différences observées étant dans la plupart des cas significatives à des seuils variant entre P= .05 et P= .01, il était possible de conclure qu'« il existe donc certaines raisons de croire que la possibilité de donner plus facilement dans le sens de ses propres aspirations professionnelles est liée dans une certaine mesure à la condition sociale de la famille, telle que déterminée par la profession du père et le lieu de résidence. » (p. 146).

---

1. *A. Baby*, L'influence du milieu socio-culturel sur l'orientation professionnelle de l'individu, *Thèse de doctorat non-publiée, Paris, 1965, 349 pages.*

TABLEAU 8 : Taux de contrariété (%)

SEXE	CEGEP	CLASSIQUE	TOTAL
GARÇONS	40.0	34.8	38.4 (612)
FILLES	53.5	39.4	51.1 (211)
TOTAL	44.2 (595)	35.8 (228)	41.8 (823)

À titre d'illustration, nous reproduisons dans le tableau 9 les données relatives au taux de contrariété des étudiants selon le lieu de résidence dans l'enquête de 1965.

Quand on considère la composition sociale des effectifs des cegeps et des collèges classiques de notre enquête, c'est probablement cette relation entre le taux de contrariété éprouvée par les sujets et leur appartenance sociale qui explique, en partie du moins, le fait que le taux de contrariété soit plus élevé dans les cegeps que dans les collèges classiques.

Toutefois, cette relation est beaucoup moins évidente quand les données sont recoupées suivant le sexe. On sait, en effet, que les filles de notre population proviennent dans une proportion plus grande que les garçons de milieux socialement et matériellement favorisés. Voilà pourquoi on s'étonne qu'une fille sur deux soit finalement contrariée dans ses projets d'avenir. Dans le cas des filles, l'élévation du taux de contrariété semblerait répondre à d'autres facteurs que l'appartenance sociale. Cela pourrait peut-être venir d'un certain décalage entre la conception des rôles féminins qui prévaut à l'école et celle qui a cours dans la société globale. L'école d'aujourd'hui,

TABLEAU 9 : Choix circonstanciel comparé au choix idéal selon le lieu de résidence

	Différent		Identique		Non-rép.		Total	
Lieu de résidence	N	%	N	%	N	%	N	%
Montréal	153	(49.8)	138	(45)	16	(5.2)	307	(100)
Milieu rural	128	(65.3)	66	(33.7)	2	(1.0)	196	(100)
Total	281	(55.9)	204	(40.6)	18	(3.6)	503	(100)

(Remarque : X^2 significatif à $P = .01$)

en effet, entend former les filles de la même façon que les garçons, notamment en ce qui concerne l'accomplissement des rôles professionnels. Mais il n'est pas si sûr que la société soit prête à réaliser des transformations aussi profondes dans les rôles qui sont traditionnellement dévolus à la femme. C'est peut-être ce décalage profond que les jeunes filles ressentent quand elles indiquent qu'effectivement elles ne s'attendent pas à entrer dans la profession à laquelle elles aspirent idéalement. Dans les circonstances actuelles, les conflits de rôles se posent avec plus d'acuité et d'une manière plus irréductible aux filles qu'aux garçons.

LES RAISONS DE LA DIFFÉRENCE ENTRE LES ASPIRATIONS ET LES EXPECTATIONS.

Il peut être intéressant de s'arrêter à considérer comment les sujets qui sont contrariés expliquent le fait que leur orientation circonstancielle soit différente de leur orientation idéale. Le tableau 10 fournit des éléments de réponse à cette question selon les deux variables utilisées jusqu'ici, soit le sexe et la nature de l'institution fréquentée.

Il faut d'abord remarquer que l'importance de la catégorie « Ne s'applique pas » s'explique en presque totalité par la présence des candidats non-contrariés, c'est-à-dire des sujets dont les aspirations et les expectations sont identiques, auxquels s'ajoutent quelques sujets contrariés dans leurs aspirations, mais qui n'ont pas donné de raison. Dans l'ensemble, on remarque que les raisons d'ordre pédagogique et les raisons inhérentes à la carrière elle-même sont celles qui sont invoquées le plus souvent. Par la suite, ce qui frappe, c'est d'une part le fait que les gens des cegeps semblent se sentir moins bien préparés pédagogiquement parlant que les gens des collèges classiques à donner suite à leurs aspirations. En effet, 12.4% des premiers invoquent des raisons d'ordre pédagogique alors que chez les étudiants du classique, seulement, 8.7% des sujets invoquent des raisons de cet ordre.

D'autre part, les filles donnent plus souvent que les garçons des raisons inhérentes à la carrière elle-même (19.0% contre 9.5%). Cette observation, qui vaut pour l'ensemble des filles, vaut bien davantage pour les filles des cegeps (21.3%) que pour les filles des collèges classiques (8.1%). On note aussi que les filles, dont on sait qu'elles sont dans l'ensemble plus contrariées que les garçons dans leurs

TABLEAU 10 : Raisons de la différence entre les aspirations et les expectations.

	CEGEP			CLASSIQUE			TOTAL		
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total
Ne s'applique pas	66.0	53.5	62.4	71.2	67.6	70.7	67.7	55.9	64.7
Raisons personnelles									
– indécision									
– santé									
– manque de confiance	4.3	1.2	3.4	4.7	2.7	4.4	4.4	1.4	3.6
Raisons pédagogiques									
– résultats faibles									
– manque d'aptitudes	12.8	11.5	12.4	8.9	8.1	8.7	11.6	10.9	11.4
Raisons inhérentes au système scolaire									
– manque d'information									
– rigidité du système									
– exigences des facultés	4.0	7.5	5.0	2.6	8.1	3.5	3.6	7.6	4.6
Raisons inhérentes à la carrière									
– études coûteuses									
– études longues et difficiles									
– manque de débouchés									
– faibles chances de réussite	9.1	21.3	12.6	10.5	8.1	10.0	9.5	19.0	11.9
Autres raisons	3.7	5.2	4.0	1.6	5.4	2.2	2.9	5.2	3.5
N=	421	174	595	191	37	228	612	211	823

aspirations (voir tableau 8), invoquent plus souvent que leurs confrères les raisons inhérentes au système scolaire de même que les « autres raisons » parmi lesquelles on retrouve le mariage éventuel et la difficulté de concilier des rôles trop différents. Le fait qu'elles réfèrent plus souvent que les garçons aux raisons inhérentes au systère scolaire surprend un peu moins quand on considère qu'elles ont, dans l'ensemble, moins bien réagi que ceux-ci aux transformations apportées récemment au régime des études collégiales. Ce que nous verrons un peu plus loin (voir tableaux 20 et 21) en analysant leurs opinions sur le régime des options et concentrations.

D — PERCEPTIONS DES ÉTUDIANTS À L'ENDROIT DES DIFFÉRENTES CARRIÈRES

LE QUOTIENT D'ACCESSIBILITÉ DES PROFESSIONS

Après avoir analysé les aspirations et les expectations des étudiants, nous avons essayé d'établir un indice qui nous permettrait de voir comment ils perçoivent les diverses professions en termes d'accessibilité plus ou moins grande. D'une certaine manière, on pourrait dire qu'il s'agit là du taux de démocratisation des diverses orientations offertes aux finissants de l'enseignement collégial. Pour ce faire, nous avons mis au point le quotient d'accessibilité des diverses professions. Il s'agit tout simplement du rapport entre le nombre de ceux qui s'attendent effectivement à entrer dans une profession et le nombre de ceux qui aspirent à y entrer multiplié par 100. On dira d'une profession qu'elle a un quotient d'accessibilité élevé s'il est supérieur à 100. C'est qu'alors il se trouve plus d'individus qui s'attendent effectivement à y entrer qu'il s'en trouve qui aspirent à y faire carrière. On dira d'une telle profession qu'elle est une profession refuge. De l'autre, c'est-à-dire de celle qui a un quotient d'accessibilité inférieur à 100, on dira qu'elle est vue comme plus ou moins inaccessible.

Ces quotients apparaissent au tableau 11. Première observation : le quotient d'accessibilité le plus élevé est celui de l'éducation (154). Suivent, dans l'ordre, l'administration et le commerce, le droit et les sciences sociales. De toutes ces professions, on peut dire qu'elles

TABLEAU 11 : Quotient d'accessibilité des principales professions par les sujets selon le type d'institutions et le sexe (1)

	CEGEP			CLASSIQUE			TOTAL		
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total
Sciences pures	50	30	44	70	133	85	56	54	56
Sciences appliquées	78	--	78	114	--	114	90	--	90
Médecine	70	43	62	73	36	64	71	41	62
Sciences sociales	113	100	110	116	87	107	114	96	110
Psychologie	54	64	59	86	180	125	65	95	79
Éducation	129	188	150	192	120	172	141	179	154
Droit	140	128	138	75	--	78	110	143	113
Administration – Commerce	111	40	105	150	--	147	120	40	114
Littérature – Philosophie	83	84	84	50	100	66	75	85	81

1. $Q = \frac{N\ Expect.}{N\ Aspir.} \times 100$

sont perçues par l'ensemble des étudiants comme des professions refuges. Par contre, celles qui sont perçues comme les plus inaccessibles sont, dans l'ordre, les sciences pures, la médecine et la psychologie.

Il peut arriver qu'une profession soit perçue comme inaccessible par certaines catégories d'individus et comme refuge par d'autres. Prenons le cas des sciences pures. Les filles des cegeps entrevoient ces professions comme pratiquement inaccessibles, alors que les filles du classique les perçoivent comme des professions refuges. C'est également le cas des sciences appliquées, mais, cette fois, pour les garçons. Dans cette perspective, on notera également le cas de la psychologie. Cette profession est vue comme inaccessible par les gens des cegeps et, au contraire, comme profession refuge par les gens du cours classique. Voilà, semble-t-il, dans l'étude des professions une dimension nouvelle qui gagnerait peut-être à être approfondie.

Il est sûr que dans l'étude des problèmes de pénurie ou, au contraire, de suremploi dans un secteur professionnel donné, la perception qu'ont les étudiants de la plus ou moins grande accessibilité d'une profession constitue un facteur important. Ainsi, il paraît contraire aux exigences et aux besoins actuels de notre société que les carrières en sciences pures et en sciences appliquées soient perçues par la très grande majorité des étudiants comme inaccessibles.

Cette notion de plus ou moins grande accessibilité d'une profession donnée comporte certaines analogies avec la façon utilisée par J. Davis (1) pour étudier la nature des changements d'orientation des étudiants américains durant les quatre années de « collège » et l'impact qu'avaient ces changements sur la répartition des orientations à travers les divers champs professionnels. Dans une enquête aux dimensions beaucoup plus vastes que la nôtre, puisqu'elle a été faite sur un échantillon de 33,982 collégiens représentatifs de l'ensemble de la population collégienne américaine, Davis établit qu'entre la première et la dernière année du « college » un (1) étudiant sur deux (2) modifie son orientation professionnelle d'une manière significative. Ce qui surprend à première vue, c'est que ce taux élevé de changement n'affecte pas substantiellement la répartition globale des orientations à travers les différents secteurs professionnels.

---

1. *J. Davis*, Undergraduate Career Decisions, *Aldine Publishing, Chicago, 1966.*

À la fin du « college », cette répartition demeure sensiblement ce qu'elle était à l'entrée. Dans ce vaste mouvement de va-et-vient, certains champs professionnels y perdent au change, en ce sens qu'ils comptent plus de « déserteurs » que de « recrues ». D'autres, au contraire, font des gains appréciables parce que le nombre de ceux qui ne s'y trouvaient pas au début du « college », mais qui s'y dirigent en cours de route par suite d'un changement d'orientation, excède de beaucoup le nombre de ceux qui quittent le champ par suite d'une erreur d'orientation. Enfin, d'autres champs professionnels ne perdent ni ne gagnent au change, parce que le nombre de « recrues » équivaut sensiblement au nombre de « déserteurs ». Davis en arrive ainsi à distinguer trois sortes de champs professionnels en termes de changement d'orientation : 1) les « gainers »; 2) les « losers »; 3) les « traders ».

Bien que la typologie de Davis et celle que nous avons utilisée pour désigner la plus ou moins grande accessibilité des professions ne reposent pas sur les mêmes postulats, nous ne pouvons nous empêcher de souligner les analogies qu'elles comportent au niveau de l'observation concrète des phénomènes qu'elles essaient de cerner, chacune à sa façon. Sous toute réserve d'une analyse plus approfondie, ces typologies ont au moins ceci en commun qu'elles expriment les écarts qui peuvent exister entre les aspirations et les expectations des sujets, de même que les répercussions que peut avoir cet écart sur la plus ou moins grande accessibilité des diverses professions.

Pour les fins de la présente démonstration, convenons donc que les professions que nous appelons « refuges » sont l'équivalent de ce que Davis appelle les professions « gagnantes ». Les professions « inaccessibles » deviendront alors les « perdantes », et les professions dont le quotient d'accessibilité se rapproche de 100 seront les professions « neutres ». Voyons maintenant les similitudes et les différences qui peuvent exister entre le contexte québécois et le contexte américain à seulement quelques années de distance (1961 et 1968).

Ce qui frappe de prime abord dans le tableau 12, c'est que dans les changements d'orientation qui surviennent en cours de route : 1) les deux professions **les plus gagnantes** (Éducation et Commerce) sont les mêmes aux États-Unis et au Québec; 2) les deux professions **les plus perdantes** (Médecine et Sciences pures) sont les mêmes

aux États-Unis et au Québec. Autre similitude : les Sciences sociales constituent au Québec comme aux États-Unis un champ professionnel neutre, en ce sens qu'elles ne perdent ni ne gagnent aux changements d'orientation effectués en cours de route par les étudiants du collégial. On ne saurait résister plus longtemps à la tentation de souligner jusqu'à quel point ces faits peuvent laisser songeurs ceux qui déplorent le manque de sens pratique des jeunes Québécois et qui les invitent à ressembler un peu plus à leurs homologues américains !

TABLEAU 12 : Comparaison des champs professionnels au Québec et aux États-Unis selon la typologie de Davis

	Québec	États-Unis
Éducation	++	++
Administration et Commerce	+	+
Droit	+	O
Sciences sociales	O	O
Sciences appliquées	O	–
Littérature, Philosophie	–	O
Psychologie	–	?
Médecine	– –	– –
Sciences pures	– –	– –

+ : profession gagnante
O : profession neutre (« trader »)
– : profession perdante

Davis souligne, comme bien des « leaders » québécois l'ont fait pour notre jeunesse, le paradoxe que constitue pour une nation technologiquement et scientifiquement aussi avancée que les États-Unis le pourcentage élevé de « déserteurs » étudiants dans ces domaines. À titre d'hypothèse de travail, il suggère cependant une explication qui ne saurait être acceptée sans réserve dans le contexte québécois. Ce phénomène, écrit-il en substance, est peut-être dû au fait qu'après le lancement du premier spoutnik russe (1957), la société américaine a exercé sur sa jeunesse une telle pression dans le but de susciter des carrières en technologie et en sciences physiques que cette jeunesse, par réaction, manifeste maintenant un désintéressement grandissant pour ces carrières.

LE PRESTIGE

Étroitement relié au phénomène de la plus ou moins grande accessibilité des diverses professions se trouve le phénomène du prestige professionnel. Le tableau 13 donne le pourcentage de ceux qui ont accordé un « grand prestige » ou un « très grand prestige » aux professions qui figurent sur la liste. Ce qui frappe ici, c'est l'homogénéité relative des jugements de prestige posés par les étudiants de toutes catégories. Il semble exister un certain consensus entre les étudiants en regard des gratifications sociales reliées à l'exercice de telle ou telle profession.

TABLEAU 13 : Dans la question suivante, vous devez indiquer le prestige que vous accordez à chacune des professions ci-dessous mentionnées (Pourcentage de ceux qui ont répondu « grand prestige » et « très grand prestige »)

	CEGEP			CLASSIQUE			TOTAL		
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total
Avocat	58.1	68.4	61.2	69.6	70.3	69.4	61.8	68.7	63.5
Enseignement élémentaire	11.2	13.8	11.9	11.5	16.2	12.3	11.6	14.2	12.0
Ingénieur	80.0	79.9	80.0	79.6	81.1	80.9	79.9	80.1	80.0
Enseignement universitaire	81.2	82.2	81.5	82.1	78.4	81.7	81.5	83.5	81.6
Sciences sociales	30.4	38.5	32.8	36.1	37.8	36.3	32.2	38.4	33.7
Littérature	22.8	34.5	26.2	21.5	37.8	24.4	22.4	35.1	25.7
Enseignement secondaire	12.4	11.5	12.1	18.3	24.3	19.2	14.2	13.7	14.1
Médecine	90.5	90.5	90.6	92.7	81.1	90.8	91.2	89.1	90.7
Enseignement collégial	44.7	49.4	46.1	50.8	48.7	50.7	46.6	49.3	47.3
Technicien en laboratoire	23.0	17.8	21.5	26.2	18.9	25.3	24.0	18.0	22.6
Commerce	39.7	35.1	38.3	52.9	35.1	49.8	43.8	35.1	41.5
Optométrie et Pharmacie	46.1	51.2	47.6	45.0	40.5	44.5	45.8	49.3	46.7
Sacerdoce	30.2	30.2	30.3	41.9	32.4	40.5	33.8	30.8	33.1
Agronomie	18.8	25.9	20.8	17.8	27.0	19.2	18.5	26.1	20.4
N=	(421)	(174)	(595)	(191)	(37)	(228)	(612)	(211)	(823)

Notons d'abord que le sacerdoce et le droit ne figurent pas parmi les trois professions jugées les plus prestigieuses par l'ensemble des étudiants. Celles-ci sont, dans l'ordre : la médecine, l'enseignement universitaire et la profession d'ingénieur, le droit se classant au quatrième rang. À l'opposé, les carrières les moins prestigieuses sont l'enseignement élémentaire et l'enseignement secondaire, qui doivent même céder la place à la profession de technicien de laboratoire. Ce fait n'est évidemment pas de nature à aider à la solution du problème de la pénurie de maîtres. Fait intéressant à noter maintenant que nous connaissons le prestige relativement bas dont jouissent les carrières de l'enseignement surtout aux niveaux élémentaire et secondaire : les étudiants des cegeps ne semblent pas se préoccuper outre mesure de ce facteur dans le choix de leurs aspirations idéales puisque, comme nous venons de le voir, c'est précisément dans ce domaine que nous retrouvons la plus grande partie d'entre eux. Il est possible que ce soit là le signe d'un attachement moins grand à certaines conventions sociales qui montrent par certains côtés des aspects vieillots et désuets. Si le prestige peut contribuer à rendre une carrière attrayante, il ne semble pas, d'après le tableau des expectations, que le caractère prestigieux suffise à lui seul à drainer de façon systématique l'ensemble des orientations des étudiants du collégial. Il faut donc admettre que d'autres facteurs influent sur leurs orientations.

DIFFICULTÉ DES ÉTUDES

On ne sait pas dans quel sens la difficulté des études telle que perçue par les étudiants peut influencer leur orientation. Ce facteur contribue-t-il à rendre une carrière attrayante ou ne constitue-t-il pas un élément propre à détourner les individus d'une orientation qui par certains autres aspects leur plairait ? Il se peut que des études difficiles soient attirantes pour certains individus, mais il est clair qu'une proportion d'étudiants ne réaliseront jamais leur orientation idéale parce qu'ils estiment qu'ils manquent d'habileté ou parce que les études leur semblent trop difficiles (voir tableau 10).

Le tableau 14 nous fournit les appréciations des étudiants du cours collégial concernant un certain nombre de disciplines. Ils sont unanimes à affirmer que les études en sciences pures, en médecine et en sciences appliquées sont les plus difficiles parmi les disciplines mentionnées et que les sciences sociales, les sciences de l'éduca-

TABLEAU 14 : Selon vous, quelles sont les facultés à l'université où les études sont les plus difficiles ? (Pourcentage de ceux qui ont répondu « difficile » et « très difficile »)

	CEGEP			CLASSIQUE			TOTAL		
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total
Administration	35.2	29.3	33.4	31.4	51.4	34.9	34.0	33.2	33.9
Sciences de l'Éducation	15.9	15.5	15.8	16.8	24.3	17.9	16.2	17.1	16.4
Sciences Appliquées	70.1	62.6	67.9	74.9	51.4	71.2	71.6	60.7	68.8
Sciences Pures	93.3	94.8	93.8	93.7	91.9	93.5	93.5	94.3	93.7
Lettres	17.1	16.1	16.8	10.5	27.0	13.1	15.0	17.0	15.8
Sciences Sociales	26.1	27.6	26.6	27.2	18.9	26.2	26.5	26.1	26.5
Foresterie-Géodésie	46.3	45.4	46.1	37.2	43.3	38.0	43.5	45.0	43.8
Médecine	91.7	91.4	91.6	93.7	91.9	93.5	92.3	91.5	92.1
Droit	49.6	55.7	51.4	63.4	62.2	63.3	53.9	56.9	54.7
Agronomie	27.1	30.5	28.1	24.1	37.8	26.2	26.2	31.8	27.6
Théologie	35.2	40.8	36.8	41.3	43.3	40.6	36.8	41.2	37.9
N=	(421)	(174)	(595)	(191)	(37)	(228)	(612)	(211)	(823)

tion et les lettres sont les moins ardues. Les premières occupent les rangs 1, 2 et 3, tandis que les dernières sont classées au 9ième, 10ième et 11ième rangs, respectivement.

Le classement des disciplines effectué par les étudiants des cegeps et ceux des collèges classiques demeure sensiblement le même. La perception des garçons et des filles reste identique aussi dans l'ensemble. C'est dans les collèges classiques qu'on trouve les différences les plus marquées entre les deux sexes. En effet, on constate qu'il y a 20%, 16.5% et 13.7% plus de filles que de garçons qui considèrent les études en administration, en lettres et en agronomie comme « difficiles » et « très difficiles ». Pour les sciences appliquées et les sciences sociales, c'est l'inverse qui se produit : des différences de 23.5% et 8.3% séparent les garçons des filles.

Nous ne pouvons démontrer avec les informations recueillies si la difficulté des études contribue à rendre une carrière attrayante ou non, mais nous sommes en mesure cependant de constater une certaine association entre le prestige d'une carrière – indiquant comment une profession est valorisée socialement – et la difficulté des études qui mènent à cette même carrière. On sait par exemple que les carrières de médecin, d'ingénieur et d'avocat (voir tableau 13) sont classées parmi les plus prestigieuses et que les études en médecine, en sciences appliquées et en droit sont considérées comme les études les plus difficiles si l'on excepte les sciences pures, qui n'apparaissent pas comme telles dans le tableau du prestige professionnel. Par ailleurs, les carrières en enseignement élémentaire et secondaire et en littérature procurent peu de prestige et les études qui y conduisent sont peu difficiles aux yeux des étudiants.

Il existe aussi une relation entre la difficulté des études et le degré d'accessibilité des carrières (voir tableau 14 et 11). Ainsi, les disciplines les moins accessibles, comme la médecine et les sciences pures, correspondent aux genres d'études les plus difficiles. À l'opposé, les disciplines jugées les moins difficiles, telles que les sciences de l'éducation et les sciences sociales, sont en même temps les plus accessibles. Le lien entre ces deux facteurs n'est évidemment que relatif. Ainsi, le droit est perçu par les étudiants comme une discipline difficile bien qu'il soit très accessible à la population étudiante (voir tableau 11). Il faudrait sans doute penser à d'autres facteurs, tels que l'organisation de la discipline, les formules d'enseignement utilisées, la disponibilité du personnel enseignant, la

réputation de l'institution, etc., pour expliquer le degré d'accessibilité d'une profession, mais cela dépasse les limites de notre enquête.

PROFESSIONS NÉCESSAIRES AU QUÉBEC

Dans le but de vérifier si les orientations des étudiants du collégial comportaient une dimension sociale ou une ouverture sur les besoins de la communauté, nous leur avons demandé quelles étaient à leur avis les professions dont le Québec avait le plus besoin présentement et nous avons comparé leurs réponses avec leurs expectations.

Les professions perçues comme nécessaires au Québec

Parmi les répondants (voir tableau 15), 19.4% affirment que le Québec a surtout besoin d'hommes de sciences et d'ingénieurs, 18% estiment que ce besoin prioritaire se situe dans le secteur de l'enseignement, 12.8% le voient du côté des spécialistes en sciences sociales (dont 9.8% ont précisé la fonction d'économiste), 12.6% soutiennent que le peuple québécois manque surtout d'hommes d'affaires et d'administrateurs et 7.4%, de médecins. Il est à remarquer que les politiciens et les techniciens ne récoltent à peine que 3.6% des « votes » des étudiants. La position du groupe des techniciens peut s'expliquer par le fait qu'aucun répondant n'appartient au secteur professionnel du collégial et que la fonction de technicien n'entre pas normalement dans leur éventail habituel de choix.

Les étudiants des cegeps ont sensiblement la même perception que ceux des collèges classiques sur les professions nécessaires à la société québécoise.

Des divergences de vue s'établissent cependant entre les garçons et les filles. D'un côté, les filles accordent plus d'importance à l'enseignement et aux sciences sociales, 20.9% et 16.2% comparativement à 17.0% et 11.6% chez les garçons ; ces différences sont beaucoup plus marquées dans les collèges classiques, où la population féminine est deux fois plus nombreuses à favoriser ces deux professions. Cette réaction des étudiantes ne nous surprend pas trop si nous tenons compte du fait que l'enseignement correspond pour elles à une carrière traditionnellement recherchée et que depuis quelques années la vogue des sciences sociales leur a ouvert une foule de débouchés nouveaux. Par ailleurs, les garçons mettent davantage l'accent sur les carrières d'hommes de sciences, d'ingénieurs, d'hommes d'affaires et d'administrateurs : 21.1% et 14.4%

TABLEAU 15 : Professions nécessaires présentement au Québec

	CEGEP			CLASSIQUE			TOTAL		
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total
Hommes de sciences	21.4	14.4	19.3	20.4	16.2	19.7	21.1	14.7	19.4
Enseignants	18.1	19.5	19.5	14.7	27.0	16.6	17.0	20.9	18.0
Spécialistes en sc. sociales	11.0	13.3	11.6	13.1	29.7	16.2	11.6	16.2	12.8
Hommes d'affaires, Administrateurs	13.8	8.6	12.3	15.7	2.3	13.5	14.4	7.6	12.6
Médecins	6.4	7.5	6.7	10.0	5.4	9.2	7.5	7.1	7.4
Politiciens	5.0	4.6	4.9	3.7	2.7	3.5	4.6	4.3	4.5
Techniciens	4.3	3.5	4.0	2.6	2.7	2.6	3.8	3.3	3.6
Autres	6.7	6.9	6.7	8.9	5.4	8.3	7.4	6.6	7.2
Pas de réponse	13.5	21.8	16.0	11.0	8.1	10.5	12.8	19.4	14.4
N=	(421)	(174)	(595)	(191)	(37)	(228)	(612)	(211)	(823)

les ont choisies par rapport à 14.7% et 7.6% chez les étudiantes. Au niveau des institutions, ces différences demeurent et le décalage entre garçons et filles pour la carrière d'administrateur et d'hommes d'affaires s'accentue dans les collèges classiques.

En général, les garçons donnent sûrement plus de poids que les filles aux professions qui sont directement reliées à l'expansion économique d'un pays. Cela corrobore le fait qu'environ deux fois plus de garçons que de filles (39.4% contre 23.2%) considèrent que le développement économique est un facteur important dans le choix d'une occupation (voir tableau 18).

Comparaison entre perceptions et expectations

Cette comparaison nous permettra de faire quelques remarques ayant au moins une valeur indicative quant à l'équilibre entre l'offre et la demande de l'enseignement collégial et du marché du travail. Valeur indicative parce qu'il est impossible à cause des limites de notre échantillon de généraliser à l'ensemble du Québec et, raison encore plus importante, parce que nous demeurons au niveau des perceptions des étudiants.

Dans le tableau 16, on s'aperçoit que les besoins en hommes de sciences et en ingénieurs, tels qu'estimés par les étudiants eux-mêmes, sont nettement insatisfaits : 9.8% s'attendent à embrasser ces carrières, alors que 19.4% les considèrent comme nécessaires au Québec. Le même phénomène se produit chez les garçons et les filles, dans les cegeps et à un degré moindre dans les collèges classiques. Concernant les fonctions d'hommes d'affaires et d'administrateurs, la demande excède légèrement l'offre pour l'ensemble des étudiants et de façon plus marquée chez les filles. Pour les autres carrières mentionnées, le niveau des besoins est dépassé par la proportion d'étudiants qui s'y orientent. Le cas le plus frappant est celui du droit : 9.2% s'y destinent comparativement à 0.5% qui perçoivent cette carrière comme nécessaire présentement au Québec.

TABLEAU 16 : Comparaison entre les exportations et les professions jugées nécessaires au Québec

	CEGEP		CLASSIQUE		GARÇONS		FILLES		TOTAL	
	Expectation	Nécessaire au Québec	Except.	Néces.	Except.	Néces.	Except.	Néces.	Except.	Néces.
Sciences pures et appliquées	7.7	19.3	15.3	19.7	12.0	21.1	3.3	14.7	9.8	19.4
Médecine	7.1	6.7	12.2	9.2	9.3	7.5	6.2	7.1	8.5	7.4
Sciences sociales	14.3	11.6	12.7	16.2	14.7	11.6	11.4	16.2	13.8	12.8
Éducation	23.0	18.5	13.5	16.1	16.3	17.0	32.2	20.9	20.4	18.0
Administration et Commerce	10.4	12.3	10.9	13.5	13.7	14.4	0.9	7.6	10.6	12.6
Droit	9.1	0.3	9.6	0.8	10.8	0.5	4.7	0.5	9.2	0.5
Architecture	2.5	0.5	0.9	1.3	2.3	0.5	1.4	1.4	2.1	0.7
Psychologie	2.7	1.5	6.6	0.8	2.1	1.3	8.5	1.4	3.8	1.3
Littérature, Arts, Philosophie	6.0	2.0	2.1	0.4	2.3	1.8	12.8	0.9	4.9	1.5
Autres	15.4	11 3	14.9	11.0	14.9	11.5	16.7	9.9	15.2	11.4
Pas de réponse	1.8	16.0	1.3	10.5	1.6	12.8	1.9	19.4	1.7	14.4

Par leurs expectations, les filles dépassent de beaucoup leur propre estimé des besoins du Québec en éducation de même qu'en littérature, en arts et en philosophie. Concernant les sciences sociales, elles demeurent en deçà des besoins. Si l'on considère les quatre dernières professions, inscrites au tableau, on s'aperçoit que 27.4% des étudiants du collégial s'orientent vers des carrières qui ne sont jugées utiles au Québec que par 4.2% de l'ensemble des filles. Quant aux garçons, la disproportion est surtout flagrante pour ceux qui vont en droit.

Contrairement au « pattern » général, les sujets des collèges classiques fournissent des effectifs inférieurs à la demande en sciences sociales et en éducation. Toutefois, ils adoptent une position contraire dans leurs orientations vers la médecine et le droit. Chez les étudiants de cegep, les orientations excèdent les besoins tels qu'ils les perçoivent eux-mêmes en sciences sociales, en éducation, en droit et dans le domaine des arts et des lettres.

Les implications d'une telle comparaison pour le développement économique du Québec sont fort intéressantes. On sait que les carrières en sciences et en administration sont déterminantes pour l'expansion économique. Du point de vue des sciences, il y a un écart assez grand entre les orientations des étudiants et les besoins en main-d'oeuvre. Cela est peut-être dû au fait que les études en sciences sont considérées comme très difficiles et que ces carrières sont relativement peu accessibles (voir tableau 14 et 11). Pour les hommes d'affaires et administrateurs, l'offre se situe très près de la demande. Par ailleurs, il est frappant de constater que les orientations vers les sciences sociales correspondent sensiblement aux besoins dans ce domaine et à ce titre elles ne sont point perçues comme un refuge pour « dilettantes » contrairement à certaines conceptions courantes. Sur 12.8% de spécialistes en sciences sociales, 9.8% ont spécifié la carrière d'économiste. Les autres orientations, telles que le droit, la psychologie, les lettres, les arts et la philosophie, seraient d'une certaine façon improductives et dysfonctionnelles par rapport aux besoins de la société québécoise. Un fait inusité caractérise ces données : selon les étudiants du collégial, les sciences sociales sont aussi nécessaires au Québec présentement que l'administration et le commerce, deux carrières qui ont traditionnellement été très peu valorisées par la société québécoise.

En résumé, disons que pour les carrières en médecine, sciences sociales, éducation, administration et commerce, l'offre des étudiants correspond sensiblement à la demande telle qu'ils la perçoivent. Pour les sciences, l'offre est en deçà de la demande, tandis que pour le droit, la philosophie, la littérature, les arts et la psychologie, les besoins du Québec, tels qu'estimés par les collégiens, sont plus que comblés.

Pour donner une vue d'ensemble des aspects sous lesquels les orientations des étudiants du cours collégial ont été jusqu'à présent envisagées, nous avons rassemblé dans un même tableau les dimensions prestige, difficulté des études, relation avec les besoins de la société et accessibilité, de même que les professions qui se prêtaient à une comparaison sous ces quatre titres (voir tableau 17).

Le droit apparaît comme la seule profession qui soit à la fois parmi les plus prestigieuses, les plus difficiles et les plus accessibles. La médecine et les sciences appliquées en diffèrent du fait qu'elles sont jugées très peu accessibles. Par ailleurs, les carrières en éducation, en sciences sociales, en administration et commerce sont reliées de très près aux exigences du Québec et considérées comme très accessibles même si toutefois elles sont « plus ou moins » ou « peu » prestigieuses. L'orientation vers les lettres fait complètement bande à part en étant très peu prestigieuse et difficile et jugée peu utile au Québec de même que peu accessible.

TABLEAU 17 : Distribution des différentes carrières selon qu'elles sont très (+), plus ou moins (±) ou peu (−) prestigieuses, difficiles, nécessaires au Québec et accessibles

	PRESTIGE	ÉTUDES DIFFICILES	NÉCESSAIRES AU QUÉBEC	ACCESSIBILITÉ
Sciences appliquées	+	+	+	−
Médecine	+	+	±	−
Éducation	−	−	+	+
Lettres	−	−	−	−
Sciences sociales	±	−	+	+
Admin. – Commerce	±	±	+	+
Droit	+	+	−	+

AUTRES FACTEURS D'ORIENTATION

Le tableau 18 donne une idée de l'importance accordée à divers facteurs d'orientation par les étudiants de l'enseignement collégial. On remarque dans l'ensemble une assez grande homogénéité dans les jugements portés à cet égard. Seul se détache comme un facteur plus important que les autres la satisfaction au travail. À l'opposé, on ne semble pas accorder tellement d'importance à la possibilité de travailler en français. Il peut s'agir là d'un phénomène régional qui tient au fait que, de toute manière, la probabilité d'être obligé de faire sa vie dans la région de Québec en employant une autre langue que le français n'est pas tellement grande.

Recoupée suivant le type d'institution fréquentée, cette question permet quelques observations intéressantes. Ainsi le facteur « sécurité » est vue comme un facteur plus important par les étudiants des cegeps que par ceux du cours classique. Si nous y regardons de près, l'importance accordée à ce facteur est en relation étroite avec la composition sociale des élèves soumis à notre enquête : les catégories d'individus dans lesquelles nous retrouvons la plus forte proportion de familles de condition modeste sont précisément celles qui accordent le plus d'importance au facteur « sécurité ». Ainsi en est-il des garçons par rapport aux filles et des étudiants des cegeps par rapport aux étudiants du classique. On pourrait voir là une confirmation additionnelle de la théorie des besoins hiérarchisés de Maslow.

Par contre, certains seront surpris de constater que les étudiants des collèges classiques attachent plus d'importance dans le choix de leur profession au développement économique du Québec que les étudiants des cegeps. À titre d'hypothèse seulement, nous suggérons l'explication suivante : l'idéologie démocratique, qui est en quelque sorte à l'origine de la création des cegeps, aurait peut-être pour effet de développer chez les étudiants un certain individualisme qui n'est pas nécessairement de mauvais aloi, mais qui peut, à son tour, avoir pour effet de réduire les préoccupations sociales chez eux. Somme toute, la démocratisation de l'enseignement, c'est véritablement la promotion de l'individu, indépendamment de ses origines sociales. On le voit bien par les slogans les plus connus de notre réforme scolaire : « Chance égale pour tous » et « Chance maximum à chacun », de même que dans certains objectifs complémentaires de la réforme : individualisation de l'enseignement, progrès et orientations continus, promotion par matière, etc.

TABLEAU 18 : Dans la décision de choisir une occupation ou une profession, certains facteurs sont plus ou moins importants selon les étudiants (Pourcentage de ceux qui ont répondu « important » ou « très important »)

	CEGEP			CLASSIQUE			TOTAL		
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total
Sécurité	61.0	55.2	59.3	52.9	40.5	51.1	58.5	52.6	57.1
Avancement	49.9	35.1	45.5	48.7	18.9	44.1	49.5	32.2	45.2
Salaire	60.3	52.9	58.2	53.9	43.2	52.4	58.3	51.2	56.6
Satisfaction	84.6	93.1	87.1	92.1	94.6	92.6	86.9	93.4	88.7
Développement économique du Québec	37.1	20.7	32.3	44.5	35.1	43.2	39.4	23.2	35.4
Développement culturel du Québec	41.8	42.5	42.0	45.0	51.4	45.9	42.8	44.1	43.1
Possibilité de trav. en français	27.8	31.0	28.7	32.5	29.7	31.9	29.2	30.3	29.6
N=	(421)	(174)	(595)	(191)	(37)	(228)	(612)	(211)	(823)

E — PERCEPTIONS DES ÉTUDIANTS À L'ÉGARD DE LA NOUVELLE ORGANISATION SCOLAIRE AU NIVEAU COLLÉGIAL

LIBERTÉ DANS LE CHOIX DES OPTIONS

Le régime des options est sans doute un élément fondamental de la structure pédagogique des cegeps. Voilà pourquoi nous avons tenté de découvrir quelles étaient les attitudes des étudiants à l'endroit de ce régime d'études. Le tableau 19 donne un aperçu des conditions générales suivant lesquelles s'est fait le choix des options par les étudiants. On remarque d'abord que la grande majorité d'entre eux indiquent qu'ils étaient entièrement libres dans le choix de leurs options. Il reste néanmoins un décalage important entre les étudiants des cegeps et ceux du classique. En effet, ceux-ci disent qu'ils étaient entièrement libres de choisir leurs options dans une proportion qui excède de 20% celle des étudiants des cegeps. Par contre, il s'en trouve 8% parmi ceux-ci qui ne se sont pas sentis libres du tout, alors qu'aucun étudiant des collèges classiques n'a ressenti aussi fortement les contraintes que pouvait lui imposer le régime des options.

À notre avis, cela tient surtout à la nature des deux régimes d'options en vigueur, celui des collèges classiques nous apparaissant comme moins complexe que celui des cegeps et beaucoup moins déterminé en fonction d'une orientation professionnelle précise. De plus, les facultés universitaires, par des exigences étroites et tracassières, ont contribué pour beaucoup à rendre lourd et rigide le système des options des cegeps.

OPINIONS SUR LE SYSTÈME D'OPTIONS

Nous avons essayé de voir dans quelle mesure les étudiants étaient favorables au système actuel du choix des options. De prime abord, les réponses obtenues ici (voir tableau 20) ne paraissent pas en étroite harmonie avec les réponses obtenues à la question précédente. Seulement 24.7% des étudiants se sont dits favorables sans réserve au système actuel ; 33.6% sont carrément défavorables, alors que 35.7% posent sur le système des jugements nuancés du type : « C'est bon, mais . . . », « Cela pourrait être bon si . . . », etc.

TABLEAU 19 : Comment s'est fait le choix de vos options, concentrations et complémentaires, etc . . . ? (%)

	CEGEP			CLASSIQUE			TOTAL		
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total
J'étais entièrement libre	62.7	64.9	63.4	84.8	75.7	83.4	69.6	66.8	68.9
J'étais plus ou moins libre	29.0	24.7	27.7	13.1	24.3	14.9	24.0	24.6	24.2
Je n'étais pas libre du tout	8.1	9.8	8.6	0.0	0.0	0.0	5.6	8.1	6.2
Pas de réponse	0.2	0.0	0.2	2.1	0.0	0.0	0.8	--	0.6
Indéterminé	--	0.6	0.2	--	0.0	0.0	--	0.5	0.1
N=	(421)	(174)	(595)	(191)	(37)	(228)	(612)	(211)	(823)

TABLEAU 20 : Que pensez-vous du système actuel de choix des options, concentrations, complémentaires, etc... (%)

	CEGEP			CLASSIQUE			TOTAL		
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total
Favorables	24.1	16.1	21.2	35.7	29.7	23.7	27.7	18.5	24.7
Défavorables	28.3	56.8	36.7	21.5	45.9	25.8	25.6	55.0	33.6
Jugements nuancés	41.6	24.7	36.6	36.5	21.6	33.2	39.7	24.2	35.7
Pas de réponse, indéterminé	5.9	4.6	5.6	6.8	5.4	6.6	6.2	4.7	5.8
N=	(421)	(174)	(595)	(191)	(37)	(228)	(612)	(211)	(823)

En y regardant de plus près, on remarque cependant que les étudiants du classique sont quand même plus favorables au système actuel des options que leurs confrères des cegeps. Cela recoupe certaines observations faites à partir du tableau précédent. Les garçons se distinguent par une proportion importante (39.7%) de jugements nuancés sur le système, alors que les filles n'hésitent pas à se montrer carrément défavorables (55%).

RAISONS JUSTIFIANT CES OPINIONS

Ceux qui sont favorables (24.7%) au régime des options partent d'arguments du même ordre que ceux qui s'y opposent, mais les utilisent en sens contraire. Parmi ceux qui se prononcent en faveur du système, 18.1% affirment que c'est un système souple, qu'il favorise la spécialisation, qu'il permet des économies de temps et d'argent ; 4.1% disent que les goûts et intérêts de chacun et, de façon plus générale, les différences individuelles sont mieux respectées (voir tableau 21).

Ceux qui critiquent le système d'options avancent des idées contraires : 11.3% estiment qu'il est trop compliqué, trop rigide, que la formation générale est négligée et qu'il est mal organisé. D'autres (8.1%) considèrent que le cloisonnement est trop fort, les concentrations trop poussées et la spécialisation trop hâtive. Il y a trois fois plus de filles que de garçons qui partagent cette opinion. Enfin, un dernier groupe de répondants (10.9%) estiment que le système laisse peu de liberté de choix aux étudiants et que l'information sur les options est inadéquate.

TABLEAU 21 : Raisons justifiant les jugements sur le système d'options

	CEGEP			CLASSIQUE			TOTAL		
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total
I. Jugements favorables :									
a) Généraux : C'est bon . . . . Système souple Favorise l'économie temps, d'argent. Favorise la spécialisation	18.8	14.4	17.0	23.8	13.5	21.0	20.3	14.2	18.1
b) Concernant l'orientation : Favorise choix de carrière corrige erreur d'orientation.	1.0	0.0	0.7	3.7	2.7	3.5	1.8	0.5	1.5
c) Favorise goûts, intérêts individuels respecte différences individuelles.	3.6	1.7	3.0	6.8	8.1	7.0	4.8	2.8	4.1
d) Favorise la coordination entre le collégial et les autres niveaux.	0.7	0.0	0.5	1.8	5.4	2.2	1.0	1.0	1.0
Total favorable	24.1	16.1	21.2	35.7	29.7	33.7	27.7	18.5	24.7

TABLEAU 21 (suite) : Raisons justifiant les jugements sur le système d'options

	CEGEP			CLASSIQUE			TOTAL		
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total
II. Jugements défavorables									
a) Généraux	10.5	19.5	13.1	5.8	8.1	6.8	9.0	17.5	11.3
mauvais, compliqué									
néglige la formation générale									
mauvaise organisation									
manque d'information									
b) Concernant l'orientation :	2.1	4.0	2.7	0.5	2.7	0.9	1.0	3.8	2.2
choix de carrière trop jeune									
manque d'orienteurs									
c) concentration :	5.5	15.5	8.4	6.3	13.5	7.4	5.7	15.2	8.1
cloisonnement trop fort, système rigide, irréversible									
concentrations trop poussées									
caractère obligatoire et non utile des concentrations.									
spécialisation trop hâtive.									
d) options :	8.8	17.2	11.3	8.4	18.9	10.0	8.7	17.5	10.9
manque de liberté dans le choix des options									
nombre d'options insuffisant									
manque d'information									

TABLEAU 21 (suite) : Raisons justifiant les jugements sur le système d'options

	CEGEP			CLASSIQUE			TOTAL		
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total
e) manque de coordination entre le collégial et l'université entre le collégial et le secondaire.	1.4	0.6	1.2	0.5	2.7	0.9	1.2	1.0	1.1
Total défavorable	28.3	56.8	36.7	21.5	45.9	25.8	25.6	55.0	33.6
III. Jugement nuancés									
c'est bon mais ...	41.6	24.7	36.6	36.5	21.6	33.2	39.7	24.2	35.7
Pas de réponse, indéterminé	5.9	4.6	5.6	6.8	5.4	6.6	6.2	4.7	5.8
N=	(421)	(174)	(595)	(191)	(37)	(228)	(612)	(211)	(823)

Sur ce dernier point, les filles semblent éprouver plus de difficulté que les garçons. Cependant, à notre avis, cela tient non seulement à une nouvelle organisation scolaire pas encore tout à fait rodée, mais aussi à certains modèles culturels sur le rôle de la femme au travail. Il faut reconnaître que l'enseignement collégial est culturellement plus accessible à l'élément féminin, mais le fait demeure que les carrières professionnelles ne sont pas encore facilement ouvertes aux filles.

En se référant au tableau 21, on constate que les données qui s'y trouvent témoignent d'un conflit entre la formation générale et la formation spécialisée au niveau collégial. Ce conflit est particulièrement aigu pour les filles puisque 55% d'entre elles se montrent défavorables au système d'options comparativement à 25.6% chez les garçons. On rencontre également dans les jugements nuancés bon nombre d'étudiants qui approuvent en principe le système mais qui le trouvent trop spécialisé.

Il est probable que les filles cherchent moins une formation directement professionnelle que les garçons. Celles qui parviennent à l'enseignement collégial proviennent en majorité des classes sociales élevées (voir tableau 5) où les valeurs d'érudition et de culture générale sont très estimées. Par conséquent, elles recherchent davantage une formation générale et le système d'options ne satisfait pas leurs besoins. Les garçons, pris par des considérations pratiques, comme de faire vivre une famille, sentent le besoin d'être orientés directement vers une occupation. Ces modèles d'orientations reflètent d'ailleurs la définition des rôles occupationnels de notre société (1).

OPTIONS PRÉFÉRÉES PAR LES ÉTUDIANTS

Certaines options ou concentrations du cours collégial sont mieux considérées que d'autres au dire même de 74% des étudiants (voir tableau 22). Cette proportion demeure identique pour les filles et les garçons. Le type d'institution ne fait pas plus varier les résultats que le sexe. Essayons maintenant de voir de quel côté se portent les intérêts des étudiants.

---

1. *John Harp*, Sources of Educational Aspirations and Achievement : A Longitudinal Study of High School Boys and Girls, *texte miméo, sans date.*

TABLEAU 22 : Selon vous, y a-t-il des concentrations ou des options qui sont mieux vues que les autres par les étudiants ?

	CEGEP			CLASSIQUE			TOTAL		
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total
Pas de réponse	2.4	1.7	2.2	3.1	2.7	3.1	2.6	1.9	2.4
Oui	73.2	73.0	73.1	76.5	73.0	76.0	74.2	73.0	73.9
Non	24.0	25.3	24.4	19.9	24.3	20.5	22.7	25.1	23.3
Indéterminé	0.5	--	0.3	0.5	--	0.4	0.5	--	0.4
N=	(421)	(191)	(612)	(174)	(37)	(211)	(595)	(228)	(823)

TABLEAU 23 : Options ou concentrations préférées par les étudiants

	CEGEP			CLASSIQUE			TOTAL		
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total
Sciences physiques	30.2	30.5	30.3	17.8	35.1	20.5	26.3	31.3	27.6
Sciences biologiques	9.7	9.8	9.8	15.2	2.7	13.5	11.4	8.5	10.8
Sciences humaines Sciences de l'administration	15.0	6.9	12.6	12.6	10.8	12.2	14.2	7.6	12.5
Lettres, Sciences humaines, Philosophie	0.7	0.0	0.5	0.0	2.7	0.4	0.5	0.5	0.5
Arts	0.0	0.6	0.2	0.0	0.0	0.0	0.0	0.5	0.1
Lettres classiques Lettres modernes	4.3	2.9	3.9	3.7	0.0	3.1	4.1	2.4	3.6
Sciences (sans précision)	10.9	19.5	13.5	25.7	21.6	24.9	15.5	19.9	16.6
Pas de réponse	28.7	29.3	28.9	25.1	27.0	25.3	27.6	28.9	27.9
Indéterminé	0.5	0.6	0.5	0.0	0.0	0.0	0.3	0.5	0.4

Les renseignements là-dessus sont contenus dans le tableau 23. Plus de la moitié des étudiants, soit 55%, soutiennent que les options en sciences physiques et biologiques sont les mieux vues au niveau collégial. Ces données suggèrent une remise en question de l'idée suivant laquelle les étudiants préféreraient les options en sciences humaines. Seulement 12.5% disent que les sciences de l'homme et de l'administration sont les mieux vues. On valorise plus les sciences dans les collèges classiques (59%) que dans les cegeps (54%), et les filles (60%) plus que les garçons (53%) estiment que ces options scientifiques sont mieux vues par les autres.

Si ces préférences sont indicatives du système de valeurs qui prévaut au niveau collégial, on peut affirmer sans erreur que les sciences occupent le haut de l'échelle. L'idéologie scientifique n'a pas toujours été en position dominante dans l'enseignement collégial qui, par le passé, a surtout été orienté vers les humanités (1). Cependant la querelle entre ces deux idéologies semble bien chose du passé puisque l'attachement aux traditions humanistes a nettement cédé le pas à un enthousiasme pour les sciences qui se traduit actuellement plus par une montée de ces options dans l'échelle de valeurs des étudiants du collégial que par une augmentation des orientations vers ces mêmes disciplines.

Cette situation présente des différences fondamentales par rapport à ce qui existait dans les collèges classiques traditionnels où non seulement on ne s'orientait pas vers les sciences en nombre suffisant, mais où on accordait très peu de prestige à ces disciplines. Si les orientations vers les sciences demeurent encore insuffisantes, il faut noter que l'image que les étudiants du collégial s'en font est devenue beaucoup plus favorable. À notre avis, ce revirement dans la mentalité des étudiants du collégial constitue un pas important vers l'acquisition d'attitudes collectives et de valeurs culturelles qui sont fonctionnelles par rapport au développement économique. On sait que la culture d'un peuple peut avoir une signification ambivalente par rapport à un objectif majeur, comme le développement économique, du fait qu'elle peut, soit le freiner, soit le stimuler. Cette évolution de la mentalité des collégiens vient sans doute nuancer la thèse de Gérard Filion selon laquelle les étudiants du collégial manifesteraient en grande majorité un engouement irréversible pour les

---

1. *Nicole Gagnon*, Loc. cit.

sciences humaines (1). Si ceux-ci valorisent beaucoup les sciences et s'y orientent en nombre insuffisant, c'est peut-être dû au caractère fermé de ces disciplines (voir tableau 11) ou au fait que ces carrières sont saturées sur le marché du travail.

OPINIONS SUR LA POLYVALENCE

Dans le but de connaître davantage leur réaction face aux nouvelles structures scolaires, nous avons demandé aux étudiants ce qu'ils pensaient de l'instauration de la polyvalence au collégial. Le tableau 24 permet de voir que la majorité (65%) sont d'accord avec l'idée d'instaurer la polyvalence à ce niveau. Si les filles se sont montrées plus favorables que les garçons (72% contre 63%), par contre les étudiants du classique sont moins enclins que leurs confrères des cegeps à accepter l'idée de réunir dans une même institution, souvent dans des cours communs, ceux qui se destinent à l'université et ceux qui comptent entrer sur le marché du travail.

Quelles raisons les collégiens invoquent-ils pour se prononcer en faveur ou contre la polyvalence à ce niveau ? Grosso modo, ce sont les mêmes arguments qui servent à rejeter ou à approuver un tel régime (voir tableau 25). Ceux qui sont d'accord donnent des raisons d'ordre sociologique, telles que la recherche de l'égalité sociale ou la nécessité d'enlever les barrières sociales. Ceux qui s'y opposent soutiennent qu'il faut préserver l'élite, les classes sociales et que le mélange ne peut qu'aboutir à un abaissement des standards pédagogiques et sociaux. Comme on pouvait s'y attendre, c'est dans les collèges classiques qu'on est le moins d'accord (43% contre 56%) avec les objectifs d'égalité sociale et de disparition des distinctions sociales. Il n'est pas impossible de penser que les collèges classiques, qui traditionnellement s'adressent à l'élite, soient parvenus à développer une conscience plus aiguë d'appartenance à une classe sociale déterminée. Si les étudiants de cegep perçoivent moins l'instauration de la polyvalence comme une perte de privilèges cela dépend peut-être en partie du fait qu'une proportion appréciable d'entre eux (41.3%) est passée par le cours scientifique (voir tableau 2) et qu'ils ont été socialisés à une certaine coexistence avec des groupes d'étudiants de mentalité et d'intérêt scolaires diffé-

---

1. *Gérard Filion, Conférence inaugurale, 5e colloque de la Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, texte polycopié, 8 oct. 1969, p. 14.*

TABLEAU 24 : Êtes-vous d'accord avec l'idée de réunir dans une même institution ceux qui se destinent à l'université et ceux qui se préparent à entrer sur le marché du travail après le cegep ? (%)

	CEGEP			CLASSIQUE			TOTAL		
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total
Pas de réponse	2.4	2.9	2.5	4.7	5.4	4.8	3.1	3.3	3.2
Tout à fait d'accord	29.0	31.0	29.6	13.1	13.5	13.5	24.0	28.0	25.1
D'accord	37.1	43.7	39.0	41.9	45.9	42.4	38.6	44.1	39.9
Pas d'accord	21.4	13.8	19.2	27.7	27.0	27.5	23.4	16.1	21.5
Pas du tout d'accord	9.7	5.7	8.6	11.5	8.1	10.9	10.3	6.2	9.2
Indéterminés	.5	2.9	1.2	1.0	.0	.9	.7	2.4	1.1
N=	(421)	(174)	(595)	(191)	(37)	(228)	(612)	(211)	(823)

TABLEAU 25 : Raisons justifiant les opinions sur le régime de la polyvalence au collégial

	CEGEP			CLASSIQUE			TOTAL		
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total
% d'accord, Favorise disparition des classes sociales Mêle mentalités différentes	42.0	47.7	43.7	25.1	46.0	28.4	36.8	47.4	39.4
Résout des problèmes d'administration, de planification	2.9	2.9	2.9	3.7	0.0	3.1	3.1	2.4	2.9
Raison d'évidence	5.5	5.2	5.4	4.4	5.4	4.4	5.2	5.2	5.1
Autres raisons	4.0	3.5	3.9	7.3	0.0	6.6	5.2	2.8	4.6
Total d'accord	54.4	59.3	55.9	40.3	51.4	42.5	50.3	57.8	52.0
% pas d'accord Préserver les classes sociales. Mentalités trop différentes pour les réunir	15.2	5.8	12.4	12.0	5.4	10.9	14.2	5.7	12.0
Dépersonnalisation	0.7	0.6	0.7	5.8	0.0	4.8	2.3	0.5	1.8

TABLEAU 25 (suite) : Raisons justifiant les opinions sur le régime de la polyvalence au collégial

	CEGEP			CLASSIQUE			TOTAL		
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total
rabaisse standards pédagogiques Les formations sont trop différentes.	3.3	3.5	3.4	9.4	8.1	9.2	5.2	4.3	5.0
Autres raisons	3.1	2.3	2.9	4.2	2.7	3.9	3.4	2.4	3.2
Total Pas d'accord	22.3	12.2	19.4	31.4	16.2	28.8	25.1	12.9	22.0
Pas de réponse	15.2	18.4	16.1	15.2	16.2	15.3	15.2	18.0	15.9
Indéterminé	8.1	10.3	8.7	13.1	16.2	13.5	9.6	11.4	10.1
N=	(421)	(174)	(595)	(191)	(37)	(228)	(612)	(211)	(823)

rents. Par ailleurs, dans les deux types d'institutions, les filles sont plus favorables à la polyvalence que les garçons (58% contre 50%). Ce sont les garçons des collèges classiques qui manifestent le plus de résistance devant ces nouvelles structures pédagogiques.

F — CONCLUSION

Dans un système où les étudiants sont relativement libres de choisir leur profession, ce choix constitue une certaine adaptation entre, d'une part, les aptitudes et les valeurs d'un individu et, d'autre part, les aptitudes requises pour l'exercice d'une profession de même que les valeurs qu'elle représente (1). Ces valeurs, la profession les tient de la société, car la structure des occupations constitue d'une certaine façon le reflet de la structure sociale.

Pour les étudiants du collégial, le choix d'une profession semble reposer avant tout sur des facteurs individuels ; les facteurs sociaux semblent passer au second rang de leurs préoccupations. Quand on leur demande quels sont les facteurs les plus déterminants de leur choix, ils insistent davantage sur la satisfaction des besoins individuels (sécurité, satisfaction au travail, salaire, etc.) que sur la satisfaction des besoins collectifs (développement économique, social et culturel du Québec) (2). Il n'y a pas opposition entre le fait d'être satisfait individuellement et celui de satisfaire également aux besoins collectifs. Mais le seul fait que dans leurs orientations effectives ils considèrent ces besoins collectifs comme moins importants laisse voir un décalage entre leur vision du progrès de la société et leurs projets individuels. Les étudiants nous disent que le Québec a surtout besoin d'ingénieurs, mais un nombre relativement restreint d'entre eux choisissent d'étudier les sciences et d'y faire carrière (3). Au cours de la présente analyse, il a été souligné qu'un phénomène analogue se produisait aux États-Unis chez les étudiants du collégial (4).

---

1. *Morris Rosenberg*, Occupations and Values, *New York, Free Press, 1957.*
2. *Cf. tableau 18*
3. *Cf. tableau 16*
4. *J. Davis*, op. cit.

En effet, J. Davis note qu'après l'avènement du premier spoutnik en 1957, les Américains ont pris conscience de leur retard relatif dans certains domaines scientifiques et technologiques. Tout a été mis en oeuvre dans le système scolaire pour donner plus de prestige aux carrières scientifiques et favoriser le recrutement des meilleurs candidats. Depuis quelques années cependant, les étudiants américains se sentent moins attirés par les carrières dites « scientifiques ». Les humanités et les sciences sociales reçoivent de plus en plus de candidats, et des plus prometteurs. Leur conscience des conséquences humaines et sociales du progrès scientifique, technologique et économique est devenue plus aiguë. Dans quelle mesure les étudiants du collégial au Québec n'ont-ils pas déjà atteint ce niveau de conscience ?

Si les étudiants du collégial accordent dans l'ensemble une importance objective relativement grande aux études et aux carrières en sciences, même si très peu d'entre eux s'y orientent effectivement, il faut noter que leur attitude constitue un changement important par rapport à une époque où les sciences avaient peu d'attrait pour les étudiants du collégial. Leurs réactions actuelles face aux carrières scientifiques qu'ils jugent eux-mêmes étroitement liées aux besoins du Québec sont peut-être transitoires en ce sens que les changements se sont d'abord opérés au niveau des structures mentales avant de se traduire dans leur comportement. Il faut souligner l'importance de ce phénomène, car l'enseignement collégial d'avant la réforme était surtout conçu comme un bien de consommation et non comme un investissement. Comme tel, il répondait donc très peu aux exigences du développement économique.

Par ailleurs, il n'est pas certain que l'organisation de l'enseignement collégial soit parfaitement apte à susciter de plus nombreuses candidatures vers les sciences physiques. Il faudrait sans doute se poser la question et examiner attentivement si les ressources en personnel, en équipement et en programmes offerts répondent adéquatement aux besoins exprimés.

Il a pu sembler contradictoire qu'au cours de cette étude nous ayons mis une certaine emphase à souligner tantôt l'intérêt que portent les étudiants du collégial aux études et aux carrières scientifiques, tantôt le fait qu'au niveau de leur propre orientation ils aient tendance à préférer pour eux-mêmes des carrières en sciences humaines. En réalité, cette contradiction n'est peut-être qu'apparente en ce sens

qu'elle n'existe pas tellement dans l'analyse que nous faisons des phénomènes observés, mais bien dans les phénomènes eux-mêmes. En d'autres termes, nous estimons que les données recueillies justifient l'insistance mise à souligner l'importance de l'un et de l'autre des phénomènes. Un coup d'oeil aux tableaux concernés permet en effet de constater que, si les étudiants reconnaissent la nécessité pour le Québec d'avoir un grand nombre d'ingénieurs et de scientifiques, s'ils reconnaissent aussi le prestige qu'on accorde dans la société à ces professions de même que le prestige dont jouissent présentement les programmes d'options (concentrations) conduisant aux études universitaires en sciences physiques, ils n'en préfèrent pas moins pour eux-mêmes des carrières en sciences humaines (éducation et sciences sociales). Pour nous, cet état de choses peut constituer à la fois une occasion de nuancer les thèses de ceux qui prétendent que les jeunes ne portent aucun intérêt au progrès technologique de notre société et en même temps une occasion de formuler l'hypothèse de l'émergence de nouvelles valeurs chez les jeunes face à l'avènement d'une société technologique.

III — PERCEPTIONS ÉTUDIANTES DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

A – AVANT-PROPOS 115

B – INFORMATIONS MÉTHODOLOGIQUES 116

Objectifs

Quelques notes historiques et échantillonnales

L'instrument et ses mesures de base

C – LE MONDE ÉTUDIANT VU PAR PERPE 126

L'objectivité des étudiants comme évaluateurs des professeurs

L'insatisfaction des étudiants : observations générales

L'insatisfaction des étudiants : variations individuelles

L'insatisfaction des étudiants : analyse différentielle

D – ANNEXE : LES 61 DIMENSIONS DE LA FORME F DU TEST PERPE 169

PERCEPTIONS ÉTUDIANTES DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL *

A — AVANT-PROPOS (1)

Le présent chapitre tire ses informations d'une recherche sur l'évaluation des cours menée depuis trois ans auprès des étudiants du réseau collégial. Nous avons sélectionné les informations que nous y présentons de façon à respecter le thème du présent volume. Les résultats présentés proviennent d'analyses statistiques effectuées à partir des réponses des étudiants au questionnaire PERPE. La lecture de ces observations et conclusions exige une connaissance minimum de l'instrument et des principales mesures auxquelles il donne lieu. C'est pourquoi nous avons tenu à présenter en introduction diverses informations méthodologiques que nous jugeons essentielles à la compréhension du texte qui les suit. Nous espérons que le lecteur nous pardonnera cette longue introduction.

À celui qui désirerait obtenir de plus amples informations sur le projet PERPE, nous suggérons de communiquer avec nous. (1)

---

* *Ce chapitre a été écrit, au mois de mars 1970, par François Gagné, responsable de recherches pédagogiques au Cegep de Maisonneuve et responsable du projet PERPE.*

1. *Qu'il me soit permis de remercier publiquement : la Direction générale de l'enseignement collégial (DIGEC), pour son appui financier au projet ; le Service d'informatique du ministère de l'Éducation (SIMEQ), pour ses services de programmation et de traitement des données ; le collège de Maisonneuve pour son appui moral et financier lors des premières expérimentations du projet.*

1. *Service PERPE*
10,555 rue Bois-de-Boulogne
Montréal 355
(332-3000)

B — INFORMATIONS MÉTHODOLOGIQUES

Objectifs

Au moment de faire approuver officiellement le projet PERPE par la Direction générale de l'enseignement collégial, nous avions déjà formulé explicitement les trois objectifs majeurs du projet PERPE. Nous les présentons ci-dessous dans une facture renouvelée, qui tient compte des développements ultérieurs du projet PERPE.

Objectif numéro un

Construire pour le niveau collégial un **questionnaire (test) scientifique d'évaluation des cours par les étudiants** dont la correction et l'analyse seront mécanographiées. Cela implique comme sous-objectifs :

a) la construction et l'expérimentation d'un aussi grand nombre que possible de dimensions permettant d'évaluer la relation professeur-étudiants, de façon à ne conserver que celles qui présenteront un maximum de qualités psychométriques ;

b) la standardisation de l'instrument et de ses procédures d'administration ;

c) la normalisation à l'échelle provinciale des critères de correction et d'évaluation ;

d) la publication d'un rapport, précisant les diverses étapes de la construction de l'instrument.

Objectif numéro deux

Mettre sur pied un **service à but non-lucratif** qui offrira le test PERPE, sur une base strictement **volontaire**, aux professeurs du niveau collégial. Cela implique comme sous-objectifs :

a) la mise au point d'un système assurant la distribution du matériel, le retour des feuilles de réponses et le renvoi des dossiers individuels ;

b) la rédaction d'une documentation publicitaire descriptive ;

c) la mise au point d'un système de correction mécanographique applicable à des petits groupes de classes : il permettrait un retour très rapide des résultats au professeur ;

d) l'étude d'un mécanisme de consultation permettant aux éventuels clients des échanges de vues, avec un spécialiste, sur les résultats reçus et les implications de ces résultats dans leurs activités pédagogiques quotidiennes.

Objectif numéro trois

Approfondir notre connaissance du milieu en examinant en détail les données recueillies lors des diverses administrations expérimentales du questionnaire PERPE. Cela implique que nous encourageons l'utilisation de cet instrument par d'autres chercheurs. Les activités scientifiques poursuivies dans le cadre de la réalisation de ce troisième objectif devraient déboucher sur des **observations** et des **suggestions** susceptibles d'éclairer les responsables de la planification pédagogique au niveau collégial.

QUELQUES NOTES HISTORIQUES ET ÉCHANTILLONNALES

Lancé par l'auteur comme projet personnel de recherche, avec la collaboration d'étudiants bénévoles, le projet PERPE a évolué rapidement d'un statut « local » à un statut « provincial ». Aux étudiants bénévoles se sont substitués bientôt des étudiants universitaires engagés comme stagiaires d'été, auxquels se sont ajoutés finalement deux chercheurs professionnels à temps plein. En quatre années d'expérimentation, nous avons administré **cinq formes** différentes du test PERPE à plus de 13,000 étudiants, dans 500 classes, avec la collaboration de 330 professeurs. **Huit collèges** ont collaboré aux diverses étapes expérimentales. Le tableau 1 résume pour chacune des expérimentations effectuées les principales données statistiques sur les échantillons réunis.

TABLEAU 1 : Informations échantillonnales

Informations	Formes expérimentales A	B	C et D	F
1. Période d'expérimentation	juillet 1967	avril 1968	décembre 1968	avril 1969
2. Lieu d'expérimentation	André-Grasset	Maisonneuve	Bois-de-Boulogne	Maisonneuve Rimouski Rouyn Ste-Foy Sherbrooke T.-Rivières
3. Echantillonnage :				
classes	24	88	54	326
professeurs	23	52	28	228
étudiants	700	2500	1400	8500
4. Répartition des classes par secteur :				
Sciences pures	9	39	18	101
Sciences humaines	9	20	14	57
Philo, lettres et arts	6	29	22	109
Tech. scientifiques	—	—	—	45
Autres	—	—	—	14

Chaque expérimentation répondait à des objectifs précis. La première n'avait pour but que de sonder la valeur de l'approche méthodologique utilisée. La seconde (forme B) visait à recueillir une foule d'informations statistiques sur chacune des 61 dimensions. Au cours de l'été suivant, nous avons soumis chaque dimension à une critique serrée sur le plan psychométrique : une vingtaine ont été éliminées, un second tiers a subi des modifications majeures, tandis que le dernier tiers demeurait sensiblement inchangé. Parallèlement, une revue de littérature approfondie nous permettait de construire une quarantaine de dimensions nouvelles. L'expérimentation des formes C et D, partiellement semblables, a permis de recueillir les données statistiques nécessaires au choix des 61 dimensions de l'épreuve

finale. L'expérimentation de cette forme finale (forme F) avait pour objectif la normalisation du test sur une base provinciale et pour chacun des secteurs. Au terme de ces diverses étapes, nous jugeons le test PERPE psychométriquement valable et prêt à être exploité.

L'INSTRUMENT ET SES MESURES DE BASE

Qu'est-ce que le test PERPE ?

Résumées en quelques mots, les caractéristiques essentielles du test PERPE (Perceptions Étudiantes de la Relation Professeur-Étudiants) sont les suivantes :

– l'instrument est du type « questionnaire » ;

– le test vise l'évaluation de 61 aspects différents de la « situation d'enseignement » (cours ou professeur) ;

– il mesure le degré de satisfaction d'un groupe d'étudiants sur chacune des 61 dimensions ;

– il est basé sur la mesure des perceptions que les étudiants ont tant de la réalité que de leurs attentes ;

– la compilation, l'analyse et l'impression des résultats sont effectuées par ordinateurs ;

– le test est normalisé, c'est-à-dire qu'il permet aux professeurs de se comparer à d'autres professeurs.

Le professeur qui administre le test PERPE peut, en examinant les résultats du test, savoir pour chacune des 61 dimensions :

a) comment cette dimension de son cours est perçue par l'ensemble du groupe ;

b) quelles sont les attentes du groupe quant à cette dimension ;

c) le degré de satisfaction issu de la comparaison des deux mesures ci-dessus ;

d) la position qu'il occupe parmi un groupe de professeurs quant à la satisfaction étudiante vis-à-vis cette même dimension.

Le professeur reçoit enfin une cote globale de satisfaction basée sur l'ensemble des cotes individuelles de satisfaction.

Sa structure

Le test est composé de 61 dimensions. Chaque dimension rejoint un aspect différent de la « situation d'enseignement ». Dans la mesure du possible, la dimension est définie ou décrite opérationnellement,

c'est-à-dire par des exemples concrets de comportements ou d'événements. Le choix des 61 dimensions qui composent le test final fait suite à des sondages auprès des étudiants, à un inventaire détaillé des publications scientifiques, de même qu'à une analyse approfondie des qualités psychométriques des dimensions qui ont été expérimentées. En annexe à la fin du texte, nous présentons sous forme résumée les 61 dimensions de la forme F du test PERPE.

Facture d'une dimension-type

Telle que le montre l'exemple suivant, chaque dimension est composée :

a) d'un **titre en majuscules** ;

b) d'une description détaillée de la réalité que nous entendons mesurer ;

c) d'une **échelle d'évaluation** en cinq points où chaque point est décrit ;

d) de **deux questions**, dont l'une (question A) mesure les perceptions étudiantes de la réalité, l'autre (question B) les perceptions étudiantes de leurs attentes face à cette réalité.

---

* FACTURE D'UNE DIMENSION-TYPE DU TEST PERPE.

24. FRÉQUENCE DE LA CRITIQUE : le terme « critique » se veut dégagé ici de sa consonnance habituelle, strictement péjorative. Il est employé au sens général d'évaluation qualitative (autre que la note) du travail de l'étudiant. Que le contenu de l'évaluation soit positif ou négatif le terme s'applique tout aussi bien. Cette critique s'exprime entre autres par des commentaires écrits (sur les copies) ou oraux, comme le fait de souligner des déficiences, des reculs ou des progrès, etc.
    1. ne fait JAMAIS de critique
    2. critique RARE
    3. critique OCCASIONNELLE
    4. critique FRÉQUENTE
    5. critique TRÈS FRÉQUENTE

Question A : Où situez-vous ce cours (ce professeur) sur l'échelle d'évaluation ?

Question B : Où devrait-il se situer pour que vous soyez satisfait(e) ?

Mode de réponse

En guise de réponse à l'une ou l'autre des deux questions, l'étudiant doit indiquer **quel point** de l'échelle d'évaluation correspond le mieux à sa perception, soit de la réalité (question A), soit de ses attentes (question B). L'étudiant inscrit sur une feuille de réponses, spécialement construite pour le transfert mécanographique, les valeurs numériques qui correspondent à ses perceptions. Au total, l'étudiant doit effectuer 122 choix. Ce travail exige en moyenne de 30 à 40 minutes lorsque le sujet en est à sa première utilisation de l'instrument. Ainsi, en incluant le temps réservé à la lecture des directives, l'administration du test PERPE s'insère aisément à l'intérieur d'une période de cours de 50 minutes.

Regroupement des dimensions

Les 61 dimensions du test PERPE peuvent être regroupées de diverses façons. Nous avons pu nous-même constater que les formes de regroupement variaient sensiblement selon le modèle ou la conception que chaque « juge » avait de la « situation d'enseignement ». Vous trouverez dans le tableau 2, toute discutable qu'elle soit, la plus récente de nos tentatives de regroupement des dimensions.

Principales mesures enregistrées

Tous les calculs effectués ont comme point de départ les doubles réponses d'un groupe d'étudiants (classe) à chacune des 61 dimensions du test PERPE. Ainsi, **chaque dimension** du test peut être analysée au niveau de **chaque classe** à l'aide des mesures décrites ci-dessous.

Mesure de la réalité

Nous appelons « mesure de la réalité » la moyenne des valeurs numériques (correspondant à l'un ou l'autre des cinq points de l'échelle d'évaluation) données par les étudiants d'une classe en réponse à la question A de chaque dimension. Le symbole utilisé est MA. Les valeurs de MA peuvent varier entre 1.00 et 5.00 (nous utilisons toujours deux décimales). Imaginons à titre d'exemple que les calculs-types présentés dans le tableau 3 portent sur la dimension 1 du test PERPE (quantité de matière par heure de cours). La MA de 3.30, calculée pour les dix sujets de cette classe imaginaire signifierait que la perception moyenne de la réalité se situe pour le cours évalué entre les points '3' (quantité PLUS ou MOINS grande) et '4'

TABLEAU 2 : Modèle provisoire pour le regroupement des 61 dimensions du test PERPE

Catégories	Sous-catégories	Sections *	Dimensions
A LE MESSAGE i.e. le cours	1. **Ce qu'il est :** caractéristiques liées au contenu du cours et aux techniques d'évaluation.	I	1 à 9
	2. **Comment il est transmis :** organisation des contenus et techniques pédagogiques.	II	10 à 20
B L'EMETTEUR i.e. le professeur	1. **Ce qu'il est :** attitudes et traits de personnalité ayant des incidences pédagogiques.	VI	53 à 61
	2. **Comment il transmet :** caractéristiques immédiates et médiates de l'exposé verbal.	III	21 à 30
C L'INTERACTION professeur-étudiants	1. **Dimension cognitive :** interactions liées à la tâche d'enseignement (professeur) et/ou d'apprentissage (étudiants).	V	31 à 44
	2. **Dimension socio-émotive :** interactions liées au climat socio-émotif dans et hors de la classe.	IV	45 à 52

* *L'ordre adopté dans le test PERPE reporte à la fin les sections plus délicates à évaluer, telles les interactions quant à l'émotivité et la personnalité du professeur.*

(GRANDE quantité) de l'échelle d'évaluation, mais plus près du point '3'. Nous voyons ainsi qu'il n'y a pas d'interprétation générale d'une valeur MA quelconque : **chaque MA doit être interprétée en fonction de l'échelle d'évaluation de la dimension pour laquelle elle a été calculée.**

TABLEAU 3 : Exemple des calculs de base effectués pour chaque dimension à partir des réponses des étudiants.

Sujets de la classe	Réponses		Mesures de satisfaction (A-B)	
	Question A	Question B	Brute	Nette
01	3	4	1	−1
02	4	4	0	0
03	3	3	0	0
04	4	5	1	−1
05	4	3	1	+1
06	4	4	0	0
07	2	4	2	−2
08	3	3	0	0
09	4	4	0	0
10	2	3	1	−1
Moyennes	MA = 3.30	MB = 3.70	MAB = 0.60	MAL = −0.40
Contradiction :	0.33 ou 33%			

Comme nous l'avons fait précédemment, nous nommons « mesure des attentes » la moyenne des valeurs numériques données par les étudiants d'une classe en réponse à la question B de chaque dimension. Le symbole utilisé est MB. Les valeurs MB peuvent varier, elles aussi, entre 1.00 et 5.00 ; toutefois, en raison de l'orientation de nos échelles de mesures, où l'« idéal » (c'est-à-dire le comportement généralement désirable) correspond habituellement au point '5' de l'échelle d'évaluation, les MB ont plus souvent qu'autrement des valeurs plus élevées que les MA. Si nous reprenons l'exemple imaginé dans le paragraphe précédent, nous dirons que la MB de 3.70 (Cf. tableau 3) signifie que la perception moyenne des attentes des étu-

diants de ce groupe se situe toujours entre les points '3' et '4', mais cette fois plus près du point '4'. Déjà, en comparant les valeurs respectives de la MA et de la MB, nous pouvons déduire que les étudiants de ce « groupe » attendent une plus grande quantité de matière par heure de cours que celle qui leur est donnée. Notons de nouveau que **toute valeur MB doit être interprétée en fonction de l'échelle d'évaluation de la dimension pour laquelle elle a été calculée.**

Mesure brute de la satisfaction

Parmi les divers postulats qui sous-tendent le choix de nos techniques statistiques, il en est un fondamental que nous pouvons formuler comme suit :

Toute différence entre les valeurs numériques données à une réponse A et à une réponse B doit être considérée comme indicative d'une insatisfaction chez l'étudiant.

De ce postulat découlent deux corollaires :

Toute absence de différence entre les valeurs numériques données à une réponse A et à une réponse B doit être considérée comme indicative de satisfaction chez l'étudiant.

Plus grande est la différence entre les valeurs numériques des réponses A et B, plus grande est l'insatisfaction ; plus faible est la différence entre ces deux valeurs numériques, plus faible est l'insatisfaction.

Bref, pour mesurer le degré de satisfaction d'un étudiant (ou d'un groupe d'étudiants), il suffit de mesurer **l'écart entre son évaluation de la réalité et celle de ses attentes :** plus grand est cet écart, plus faible est sa satisfaction. Notons immédiatement que ces différences peuvent être positives ($A > B$) ou négatives ($A < B$). Le signe algébrique de la différence indique le sens de cette différence.

Nous appelons « mesure brute de satisfaction » (symbole MAB) la moyenne des différences entre chaque couple de réponses A et B des étudiants d'un groupe, **sans tenir compte du sens de ces différences.** L'avant-dernière colonne du tableau 3 illustre le mode de calcul de ces MAB. Rappelons que la compilation des résultats de chaque classe conduit au calcul de 61 MAB, soit une pour chaque dimension.

Poursuivant l'exemple déjà utilisé, nous dirions que le degré moyen de satisfaction de notre groupe imaginaire est 0.60 en ce qui a trait à la quantité de matière par heure de cours. Pour pouvoir interpréter adéquatement la signification de cette valeur, nous pouvons utiliser deux séries de points de repère :

a) comparer cette MAB à celles des 60 autres dimensions pour le même cours ;

b) comparer cette MAB à celles d'un groupe de classes sur la même dimension.

Ces deux séries de points de repère sont incluses dans le dossier individuel remis à chaque professeur qui administre dans sa (ses) classe(s) le test PERPE.

Mesure « nette » de satisfaction

Contrairement à la précédente, la mesure « nette » de satisfaction tient compte du signe des différences entre les couples de réponses A et B, donc du sens de l'insatisfaction exprimée. Mathématiquement, elle correspond à une moyenne algébrique (d'où son symbole MAL) des différences entre ces couples. La colonne de droite dans le tableau 3 illustre le mode de calcul. Dans cet exemple, la somme des valeurs négatives est -5 et celle des valeurs positives $+1$. Cela signifie que les 5/6 de l'insatisfaction exprimée dénoncent une quantité insuffisante de matière par heure de cours, contre 1/6 d'insatisfaction en sens contraire. Notons que la MAL de -0.40 ne correspond pas à la somme des valeurs négatives (divisée par le nombre de sujets), mais au résidu de la soustraction des sommes négative et positive. Ainsi, à la limite, des sommes de $+3$ et -3 donneraient une MAL de 0.00 ; tandis que la MAB demeurerait à 0.60.

Mesure de la contradiction intra-groupe

Non seulement chacune de ces deux mesures de satisfaction a-t-elle son importance, mais leur comparaison nous apporte une information additionnelle, savoir : le degré de contradiction à l'intérieur du groupe-classe. Deux perceptions d'insatisfaction sont dites « contradictoires » lorsqu'elles sont de **sens opposé**, donc lorsque les signes algébriques diffèrent. Ainsi, dans le tableau 3, il y a contradiction entre l'évaluation du sujet 05 et celle des sujets 01, 04, 07 et 10. Notons au passage que nous ne tenons pas compte des sujets 02, 03, 06, 08 et 09 (différences nulles) dans l'évaluation du taux de contradiction.

La formule mathématique utilisée est :

$$PCD = \frac{MAB - |MAL|}{MAB}$$

Cette formule nous fournit des proportions de contradiction ; d'où le symbole PCD. L'application de cette formule à l'exemple du tableau 3 donne un résultat de 0.33 (ou 33%). Vous avez sans doute noté la sévérité de cette formule ; la valeur PCD obtenue correspond en fait au double du taux d'insatisfaction (soit 1/6) qui est de signe contraire à la majorité. Toutefois, lorsque nous obtenons deux sommes équivalentes de valeurs positives et négatives (la MAL étant alors 0.00), l'équation ci-dessus nous donne un indice de PCD de 1.00 ou 100% ; cette valeur représente alors adéquatement la situation, savoir : deux groupes équivalents de personnes insatisfaites, mais en direction opposée !

Autres mesures

Les réponses des étudiants de chaque classe ou d'un ensemble de classes (Ex : toutes les classes d'un même cegep, ou d'un même groupe de matières) sont soumises à bien d'autres calculs statistiques. Leur présentation déborde cependant les cadres du présent texte.

C — LE MONDE ÉTUDIANT VU PAR PERPE

L'OBJECTIVITÉ DES ÉTUDIANTS COMME ÉVALUATEURS DES PROFESSEURS (1)

La section qui suit n'a pas été rédigée dans l'esprit d'une exploration de la vie étudiante ; elle provient d'un texte consacré à la validité du test PERPE. Nous l'incluons ici parce que l'objectivité des étudiants ressort assez bien dans nos résultats et parce qu'en la démontrant

1. *Cette section du texte a été rédigée par Marie Chabot, D. Ph. (Ps.), chargée de recherches au projet PERPE.*

nous répondrons peut-être aux doutes de plusieurs personnes quant à l'origine première des résultats de PERPE : le jugement des étudiants.

Position du problème

L'objectivité des évaluateurs est l'une des propriétés essentielles d'une échelle de mesure, presque au même titre que la fidélité ou que la validité. On la définit comme **la capacité que possède l'instrument de n'être pas « fonction des caractéristiques particulières de l'évaluateur »**. Par caractéristique particulière il faut entendre ici des traits qui ne sont pas censés intervenir comme variables dans l'établissement des résultats. Dans le cas de l'échelle PERPE, les caractéristiques reliées aux étudiants sont de plusieurs ordres : la réussite scolaire, le sexe, l'âge, la matière étudiée, le secteur, le statut obligatoire ou non du cours évalué. Il est légitime de faire l'hypothèse que des caractéristiques d'ordre pédagogique telles que la matière, le secteur ou le statut du cours interviendront de façon peut-être significative dans les résultats, d'autant plus que dans l'optique de PERPE il s'agit là de variables sociales : la matière, le secteur, etc., sont des variables du groupe-classe beaucoup plus que des variables individuelles. Par contre, il est capital qu'une variable individuelle comme le succès scolaire ne soit pas reliée de façon trop univoque aux résultats. Si c'était le cas, le profil d'un professeur ne serait plus fonction de son comportement, mais de la réussite ou de l'échec de chaque étudiant.

Réussite scolaire et satisfaction

La relation entre le rendement et la satisfaction globale de chaque étudiant a été étudiée à partir des données des 88 classes dans lesquelles la forme B du test a été utilisée. Pour chaque étudiant son rendement dans la matière évaluée et son rendement global étaient classés dans l'un des six niveaux suivants : moins que 60%, de 60 à 64%, de 65 à 69%, de 70 à 74%, de 75 à 79% et 80% et plus. La mesure de satisfaction utilisée a été la MAB (satisfaction brute), calculée pour chaque étudiant sur l'ensemble des 61 dimensions. La mesure de corrélation 'r' de Pearson entre le rendement dans la matière évaluée et la satisfaction globale a été calculée pour 5 des 88 classes ; les résultats sont présentés au tableau 4.

TABLEAU 4 : Corrélation entre le rendement dans la matière évaluée et la satisfaction globale (MAB), au niveau des individus

Classe	r	N	signif. *
33	0.20	47	n.s.
27	−0.06	35	n.s.
49	−0.09	34	n.s.
59	0.07	32	n.s.
75	−0.09	33	n.s.

* *n.s. : non-significatif.*

L'absence de corrélation ou même de tendance vers une corrélation entre le rendement dans la matière et la satisfaction rend superflu la poursuite des calculs au delà de 5 classes. La satisfaction générale qu'exprime un étudiant à l'égard d'un professeur ne semble donc avoir aucun lien avec son succès dans la matière enseignée par ce professeur. Cette absence de corrélation constitue notre plus sérieuse garantie de l'objectivité des étudiants.

Il faut se demander toutefois si l'excellence générale d'un étudiant pour l'ensemble de ses cours ne fera pas de lui un étudiant plus satisfait, tandis qu'un étudiant médiocre aurait tendance à manifester plus d'insatisfaction. Cette possibilité a été vérifié dans 5 classes pour un 'r' de Pearson entre le rendement global de chaque étudiant et son insatisfaction ; les résultats apparaissent au tableau 5. Les indices de corrélation sont de nouveau si bas qu'aucune tendance ne peut être décelée. L'objectivité des étudiants en tant qu'individus se trouve ainsi solidement confirmée, puisque **ni leur rendement au cours ni leur rendement général** n'influencent leur appréciation d'un professeur.

TABLEAU 5 : Corrélation (r) entre le rendement moyen et la satisfaction globale (MAB), au niveau des individus

Classe	r	N	signif. *
18	0.02	26	n.s.
60	−0.11	41	n.s.
39	−0.15	22	n.s.
24	−0.19	35	n.s.
57	−0.04	33	n.s.

* *n.s. : non-significatif*

Les constatations quant au fonctionnement individuel des étudiants peuvent-elles être transposées au niveau des groupes ? Les corrélations entre le rendement moyen d'une classe (dans la matière évaluée d'une part et pour l'ensemble des cours d'autre part) et la satisfaction globale sont présentées au tableau 6. Elles portent sur l'échantillon complet (88 classes) de la forme B.

TABLEAU 6 : Corrélations entre le rendement moyen des classes et la satisfaction globale (MAB)

	r	N	signif. *
Moyenne de classe dans la matière et MAB	−0.42	88	.01*
Moyenne de classe en général et MAB	−0.14	88	n.s.

* *.27 est significatif à .01*

La moyenne de la classe en général n'offre pas de corrélation avec la satisfaction globale ; par contre, le rendement de la classe dans la matière évaluée présente une corrélation négative avec la satisfaction exprimée à l'endroit du professeur : plus la classe a un niveau élevé de réussite dans la matière du cours évaluée, plus elle est satisfaite. Cette observation ne porte pas directement atteinte à l'objectivité des observateurs puisque notre préoccupation ici est surtout de justifier leur objectivité individuelle. Il convient toutefois de remarquer que les observateurs sont soumis à un léger effet de groupe ; lorsque la classe dans son ensemble a des notes scolaires élevées, elle a tendance (rappelons que $r = 0.42$ seulement) à être plus satisfaite de son professeur.

Sexe et satisfaction

Le sexe de l'élève influence-t-il oui ou non l'évaluation qu'il fait du professeur ? À première vue, la situation pédagogique suggère plutôt une hypothèse de non-différence entre l'évaluation faite par des garçons et celle qui est faite par des filles. Les indications fournies par l'application du test "t" aux MA, MB et MAB des garçons et des filles pour chaque dimension de la forme B sont présentées au tableau 7. Ce tableau nous permet de voir pour chaque mesure le nombre de dimensions présentant des différences significatives et le sens des différences observées entre garçons et filles.

Des différences significatives apparaissent dans 21% des dimensions pour l'évaluation de la réalité et dans 45% des dimensions pour l'évaluation de l'idéal. Dans le cas de MA comme dans le cas de MB, les filles ont une moyenne plus élevée : elles ont des attentes plus exigeantes pour 24 et 28 dimensions significativement différentes : elles évaluent la réalité à un niveau plus élevé dans 9 cas sur 13. Garçons et filles diffèrent quant à la satisfaction (MAB) sur un nombre plus faible de dimensions (11 sur 61 ou 18%); lorsque cela se produit, les garçons sont plus insatisfaits que les filles dans 10 cas sur 11. Il semble donc que nous devions conclure que le sexe de l'élève intervient réellement comme variable dans le jugement et le mode d'évaluation de nos observateurs.

TABLEAU 7 : Dimensions révélant des différences significatives (test « t ») au niveau de MA, MB et MAB entre garçons et filles

	N*	%	à .01		à .05		Au total		N. de dim. disparues de la forme F
			G>F	F>G	G>F	F>G	G>F	F>G	
MA	13	21	1	3	3	6	4	9	9/13
MB	28	45	2	15	2	9	4	24	12/28
MAB	11	18	3	0	7	1	10	1	6/11

* *Nombre de dimensions impliquées.*

Les classes étant toutefois mixtes la plupart du temps dans nos cegeps, il est probable que les différences de scores entre garçons et filles jouent un rôle mineur dans la composition des scores globaux. L'utilisation de deux types d'observateurs est cependant légitime lorsque leurs différences de comportement sont connues. Ces différences seront explorées ultérieurement. Il est certain que les précisions que nous pourrons apporter aux différences d'évaluation entre garçons et filles ne pourront qu'enrichir la signification de nos résultats et notre compréhension de la psycho-pédagogie différentielle.

Âge et satisfaction

Le fait d'utiliser des étudiants comme observateurs pose la question de leur âge. Lorsqu'ils terminent le cours secondaire et entrent au cegep, ils ont en moyenne 16 et 17 ans. Lorsqu'ils terminent un cegep III, ils peuvent avoir jusqu'à 20 ans. Il est plausible d'envisager que la discrimination et le jugement critique exigés par la tâche seraient mieux exercés à la fin du cours qu'au début et qu'une différence d'âge d'un à trois ans produise des différences de jugement chez des adolescents. L'hypothèse que les plus jeunes seraient glo-

balement plus satisfaits parce que moins exigeants et moins critiques se présente spontanément à l'esprit.

La mesure de corrélation 'r' de Pearson établie entre l'âge et la satisfaction globale (MAB) pour les 88 classes de la forme B est de 0.06 (n.s.). Il semble donc certain qu'aucun biais de jugement, soit positif, soit négatif, n'intervienne chez nos observateurs en fonction de leur âge.

Objectivité des étudiants quant à l'importance des dimensions

Les dimensions ne sont pas toutes d'égale importance et plusieurs techniques, utilisées depuis le début du projet PERPE, nous ont révélé l'importance relative accordée à chacune d'elles par les professeurs et par les étudiants.

Nous trouvons une indication indirecte de l'objectivité des étudiants au moyen de l'importance qu'ils accordent aux diverses dimensions. Nous avons pu constater que leur évaluation des dimensions ressemble à celle des professeurs. Avant d'administrer la forme A, nous avions distribué un même questionnaire à 22 professeurs et à 180 élèves du collège de Maisonneuve, leur demandant de situer chaque dimension sur une échelle de 5 points. Les tests « t » de différence entre les moyennes d'évaluation sur chaque dimension n'ont pas été significatifs dans 44 cas sur 53, c'est-à-dire pour 83% des dimensions jugées.

Lors des expérimentations C et D, les étudiants choisissaient les 5 dimensions les plus importantes, tandis que lors de l'expérimentation F, les professeurs identifiaient les 9 dimensions les plus importantes. L'une et l'autre méthodes ont donné lieu à une pondération des dimensions. Les corrélations entre les cotes pondérées des professeurs de trois cegeps (1969) et celles des étudiants de Bois-de-Boulogne (1968) sont présentées au tableau 8.

TABLEAU 8 : Corrélations entre les cotes pondérées des professeurs de Trois-Rivières, Rimouski et Sherbrooke et les étudiants de Bois-de-Boulogne

	TR	RK	SH
TR			
RK	.94*		
SH	.85	.89	
Étudiants	.67	.62	.64

* *dl = 56 ; r significatif à .01 = .32*

Les professeurs manifestent une entente presque parfaite et plus élevée entre eux qu'avec les étudiants, mais les corrélations entre étudiants et professeurs sont toutes hautement significatives, puisque déjà un 'r' de Pearson de 0.32 est significatif à 0.01. En conséquence, nous estimons que la capacité qu'ont les étudiants d'évaluer les éléments de la relation pédagogique de la même façon que les professeurs est une garantie de leur objectivité lorsqu'ils évaluent les professeurs.

Conclusions

Nous pouvons résumer comme suit les principaux résultats de cette série d'analyses statistiques :

1. La satisfaction générale qu'exprime un étudiant à l'égard de son professeur n'a aucun lien avec son succès dans la matière enseignée par ce professeur.

2. La satisfaction exprimée par un étudiant n'a pas non plus de lien avec sa réussite moyenne dans l'ensemble de ses cours.

3. Le rendement moyen de la classe dans la matière évaluée présente une corrélation de −0.42 avec la satisfaction exprimée envers le professeur.

4. La comparaison des réponses entre garçons et filles pour la forme B révèle que les filles évaluent l'idéal et la réalité plus positivement que les garçons sur certaines dimensions.

5. Lorsque l'insatisfaction des garçons et des filles diffère, ce sont ces dernières qui se montrent généralement le moins insatisfaites.

6. Les classes étant presque toujours mixtes, il est probable que ces différences influencent peu les scores globaux.

7. L'âge des étudiants n'a aucun lien avec leur niveau d'évaluation.

8. Les jugements portés par les professeurs et par les étudiants sur l'importance des dimensions présentent entre eux un lien très étroit.

9. Ce parallélisme du jugement des étudiants et du jugement des professeurs est une indication de l'objectivité des premiers.

L'INSATISFACTION DES ÉTUDIANTS : OBSERVATIONS GÉNÉRALES

Dans cette section et dans les deux qui vont suivre, nous allons aborder l'étude du phénomène central que nous avons tenté de mesurer avec le test PERPE : l'insatisfaction des étudiants. Contrairement aux instruments d'évaluation que nous retrouvons sur le marché (américain, évidemment !), le test PERPE rejoint l'insatisfaction étudiante par une voie **indirecte**, soit l'écart entre des mesures indépendantes de réalité et d'attentes. Nous avons pu vérifier que cette approche conduit à une richesse d'informations bien supérieure aux techniques courantes.

Dès qu'il est question d'insatisfaction étudiante face à l'enseignement reçu, la première question que l'on se pose est sans contredit la suivante : « **Les étudiants sont-ils peu ou très satisfaits de leurs cours et de leurs professeurs ?** ». La réponse n'est pas facile à donner. En effet, le test PERPE, comme la plupart des instruments de mesure en psychologie, n'a aucune prétention normative. De plus, nous ne bénéficions d'aucun point de repère extérieur auquel nous pourrions comparer nos résultats, ce qui nous fournirait au moins une comparaison relative. Par exemple, lorsque nous jugeons le climat canadien « tempéré », c'est par comparaison à l'ensemble des climats qui se retrouve à l'échelle de la planète. Nonobstant ces limites, nous allons tenter de répondre directement à cette question à l'aide d'in-

formations fournies par notre instrument de mesure. À cet effet, nous utiliserons deux approches différentes. Dans une première partie, nous examinerons la distribution des **professeurs** (ou des cours) en fonction de l'insatisfaction exprimée par les étudiants. Dans la seconde, c'est la distribution des 61 **dimensions**, toujours selon le même critère, qui servira de point d'amorce.

L'insatisfaction étudiante et les professeurs

Le problème posé plus haut vise l'évaluation au niveau général ou moyen de l'insatisfaction étudiante. Il importe de noter au départ que nous utiliserons constamment dans ces analyses les mesures brutes d'insatisfaction plutôt que les cotes d'insatisfaction nette. Ce faisant, nous conserverons toute l'information, principalement les mesures d'insatisfaction qui sont source de contradiction à l'intérieur des classes.

Examinons d'abord l'histogramme présenté dans la figure 1. Les 326 classes où a été administrée la forme F du test y sont distribuées en fonction de leur cote globale d'insatisfaction brute.

Cette cote correspond à la moyenne des mesures d'insatisfaction (MAB) des 61 dimensions. Les moyennes s'échelonnent entre 0.15 et 1.65 sur une échelle dont le maximum théorique est 4.00. (1)

Parmi les observations les plus intéressantes qui se dégagent de l'examen de cette distribution, notons les suivantes :

1. la moyenne générale de ces 326 cotes d'insatisfaction se situe à 0.70, donc légèrement plus près de l'extrême inférieur que de l'extrême supérieur de la distribution ;

2. il y a un peu plus de professeurs, soit 185 contre 141, dans la partie gauche de la distribution (zone de satisfaction) que dans la partie droite ;

---

1. *Pour qu'un cours reçoive une cote globale d'insatisfaction de 4.00, il faudrait que* tous *les étudiants de la classe aient exprimé à* toutes *les dimensions un écart de 4 entre la réalité et les attentes. En d'autres termes, il faudrait que* toutes les attentes de tous les étudiants *soient à un extrême de chaque échelle d'évaluation, tandis que les mesures de réalité se situeraient à l'autre extrême.*

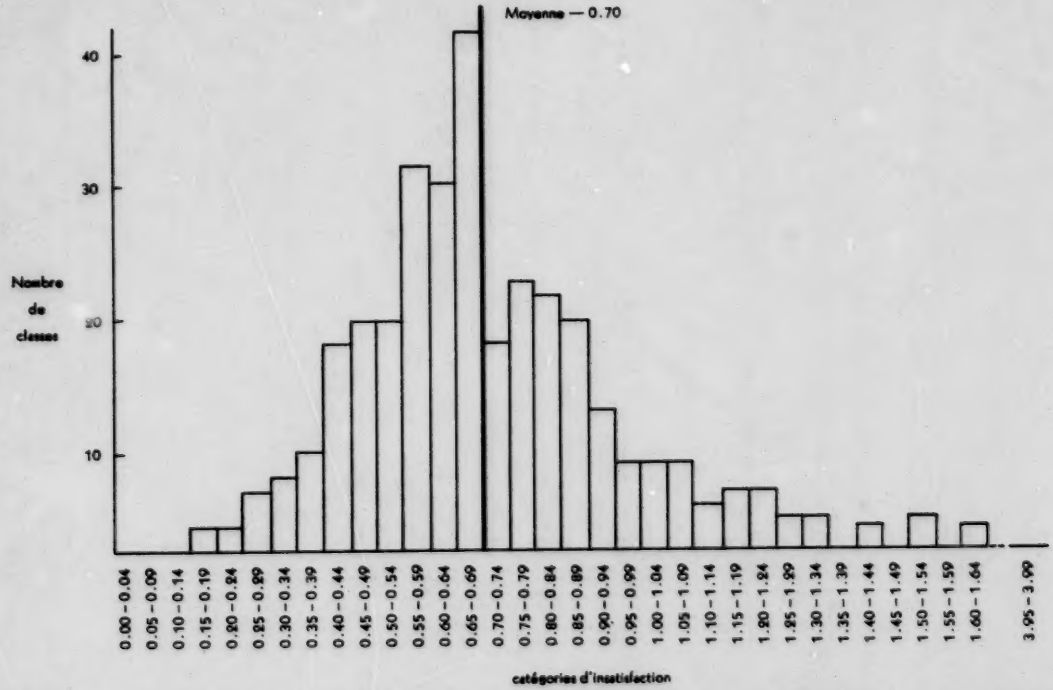


FIGURE 1 : Distribution des 326 classes de l'échantillon 1969 en fonction de leur cote globale d'insatisfaction

3. les professeurs exceptionnellement satisfaisants (extrême gauche) s'avèrent très rares, tandis que les professeurs exceptionnellement insatisfaisants sont légèrement plus fréquents ;

4. malgré ces quelques irrégularités dans la distribution, la courbe d'ensemble apparaît assez symétrique.

De ces observations, nous pouvons tirer la conclusion suivante. Exception faite des quatre professeurs marginaux jugés exceptionnellement insatisfaisants, les cotes d'insatisfaction ne couvrent que le tiers inférieur (0.15 à 1.34) de l'étendue possible. Est-ce à dire que les étudiants se déclarent satisfaits de leurs cours et de leurs professeurs ? Pas nécessairement. En effet, si l'étendue **possible** va de 0.00 à 4.00, il faut se demander quelles sont les limites de l'étendue **plausible** ; or, si nous acceptons que notre échantillonnage est assez représentatif de la population des professeurs du collégial, il nous faut conclure que l'étendue plausible ne va pas très loin au-delà des extrêmes réels de la distribution de nos 326 professeurs. Quantitativement, cela signifie que nous évaluons à moins d'une chance sur mille la probabilité d'obtention de ces cotes globales d'insatisfaction excédant les limites suivantes : 0.10 et 1.75.

Si nous reconnaissons ces limites plausibles, il devient possible de répondre à la question initiale : « les étudiants sont-ils peu ou très satisfaits de leurs cours et de leurs professeurs ». En effet, en acceptant comme représentative la distribution présentée dans la figure 1, nous pouvons utiliser comme repères les observations 1. et 2. mentionnées plus haut, à savoir que la moyenne se situe plus près de l'extrémité « positive » et que la partie gauche de l'histogramme contient plus d'individus que celle de droite. Conséquemment, nous croyons pouvoir conclure que le degré de satisfaction moyen des étudiants face aux cours et aux professeurs se situe **légèrement plus près** du pôle négatif. En d'autres termes, si le degré de satisfaction étudiante paraît se situer loin de l'acclamation, il s'éloigne encore plus (n'en déplaise à certains journalistes étudiants !) du tollé général.

L'insatisfaction étudiante et les dimensions

Notre seconde approche au problème de l'insatisfaction générale des étudiants vise à confirmer ou à infirmer les conclusions auxquelles

nous arrivions dans le paragraphe précédent. Comme nous l'avons déjà souligné, notre point de départ sera maintenant la distribution des 61 dimensions du test en fonction de l'insatisfaction globale manifestée par les étudiants.

La distribution dont nous venons de parler apparaît dans la figure 2. Les diverses cotes d'insatisfaction ont pour base le jugement de 8,140 évaluateurs étudiants répartis dans les six cegeps de notre échantillon 1969.

Chaque dimension est identifiée par son numéro de position dans le test PERPE (cf. annexe).

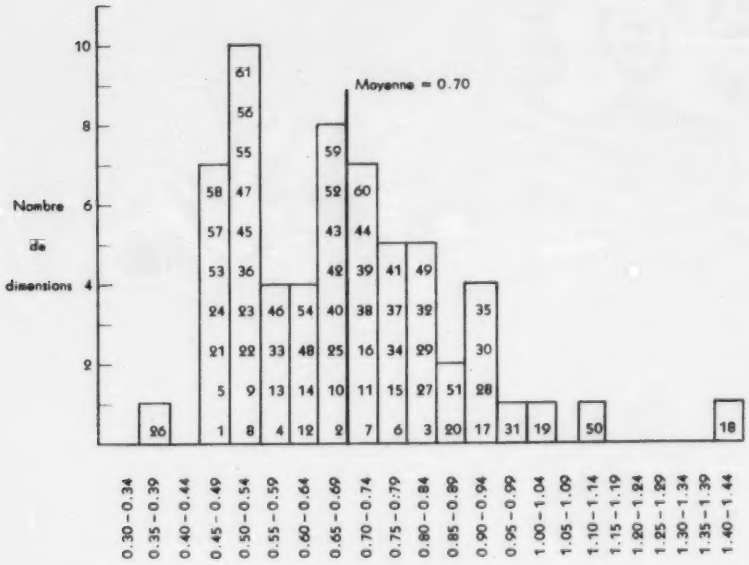


FIGURE 2 : Distribution des 61 dimensions selon l'insatisfaction exprimée par les étudiants

Cette figure montre clairement que les variations de l'insatisfaction sont presque aussi fortes d'une dimension à une autre que d'un professeur à un autre (Cf : figure 1 ci-dessus). Notons au passage que l'absence de dimensions où l'insatisfaction exprimée est très faible s'explique par notre politique de sélection des dimensions. En effet, en raison du caractère diagnostique de notre instrument, nous avons constamment éliminé les dimensions qui mesuraient des réalités pédagogiques jugées par les étudiants très satisfaisantes (vg. compétence professionnelle, manies et tics, propreté corporelle et vestimentaire, ponctualité du professeur, engagement apparent face à la profession, fréquence des interventions disciplinaires, degré d'assurance, conscience professionnelle, etc.). (1)

Que signifie une cote d'insatisfaction de valeur donnée ? Ainsi que nous l'avons expliqué plus haut (Cf. section B), elle indique **l'écart moyen entre les mesures de réalité (MA) et d'idéal (MB)**. Par exemple, une cote brute d'insatisfaction (MAB) de 1.40 signale un écart moyen de 1.4 points sur l'échelle entre l'évaluation de la réalité et la fixation des attentes, indépendamment du sens de cet écart (A − B ou B − A).

En dépit de ses multiples avantages, cette mesure présente un inconvénient majeur : elle ne nous dit pas combien de répondants se sont déclarés satisfaits, combien ont manifesté une insatisfaction légère (écart de ± 1), combien ont manifesté une insatisfaction moyenne (écart de ± 2), et ainsi de suite. Afin d'éclairer le lecteur sur les relations entre nos indices statistiques (MAB) et des mesures qui lui sont plus familières – des pourcentages, par exemple – nous avons calculé pour chaque dimension le pourcentage des étudiants insatisfaits. La distribution des dimensions en fonction de ce critère est présentée dans la figure 3. De nouveau, les dimensions sont identifiées par leur numéro de position.

L'examen de cette distribution permet de dégager quelques constatations intéressantes :

1. en moyenne, un peu **moins de 50% des étudiants manifestent de l'insatisfaction** (d'intensité variable) face à l'ensemble des réalités mesurées par le test ;

---

1. *Ce n'est pas sans malice que nous avons choisi ces exemples, dont le contenu s'apparente à des critères administratifs d'évaluation du personnel enseignant !*

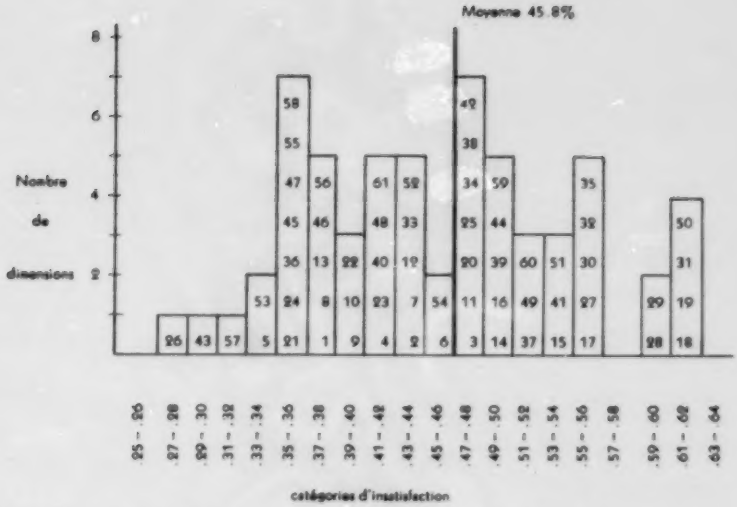


FIGURE 3 : Distribution des 61 dimensions selon le pourcentage des étudiants insatisfaits

2. dans le cas de 18 dimensions (30%), moins de 40% des étudiants se montrent insatisfaits ; à l'inverse, le pourcentage des étudiants insatisfaits ne dépasse 60% que dans 4 cas (7%) ;

3. en scindant la distribution au point milieu de l'échelle, soit 50%, nous retrouvons 43 dimensions dans la zone positive contre 18 seulement dans la zone négative ;

4. la dimension 26 (fréquence des digressions indésirables) sera probablement éliminée lors de notre prochaine révision de l'instrument !

À la lumière de ces observations, nous croyons pouvoir conclure avec assurance à une confirmation, via ces résultats, d'une conclusion antérieure, à savoir que **les étudiants se montrent généralement un peu plus satisfaits qu'insatisfaits de l'enseignement reçu au cegep.** Certes, nous devinons déjà l'objection qui nous sera ap-

portée, objection tirée des résultats mêmes que nous venons de présenter : comment pouvons-nous dire que les étudiants sont dans l'ensemble plus satisfaits qu'insatisfaits, alors que près de la moitié d'entre eux (46%) manifestent régulièrement leur insatisfaction sur l'une ou l'autre des dimensions ?

À cette objection, nous répondrons d'abord que le seul pourcentage des étudiants insatisfaits ne suffit pas pour évaluer adéquatement le degré d'insatisfaction de la population étudiante face aux cours et aux professeurs : il faut aussi tenir compte de l'intensité de l'insatisfaction exprimée, c'est-à-dire de l'écart variable (de ± 1 à ± 4) entre les mesures de réalité et d'attentes. Ainsi, un écart d'un seul point sur l'échelle d'évaluation nous semble correspondre à une bien légère insatisfaction, tandis qu'un écart de quatre points indiquera l'utilisation par l'étudiant des deux points qui se trouvent aux extrêmes de cette échelle.

Quel pourcentage des réponses d'insatisfaction retrouve-t-on dans chacun des quatre niveaux d'écart possibles ? Ce sont ces pourcentages que nous retrouvons dans le tableau 9 ; ils ont été calculés sur deux bases, soit l'ensemble des réponses d'insatisfaction (N = 224,990) et l'ensemble de toutes les réponses (N = 496,540) incluant les cas d'abstentions (N = 17,987 ou 3.6%).

Les données de ce tableau révèlent clairement que **le niveau d'écart le plus faible regroupe presque deux fois plus de réponses d'insatisfaction que les trois autres niveaux réunis.** Par ailleurs, à peine 4% de toutes les réponses correspondent à des expressions de forte insatisfaction (niveaux d'écart ± 3 et ± 4). Bref, ces distributions nous invitent à nuancer considérablement le chiffre initial de 46% d'étudiants « insatisfaits ».

TABLEAU 9 : Pourcentages des réponses d'insatisfaction pour chacun des quatre niveaux d'écart entre la réalité et les attentes

Bases de calcul	Niveaux d'écart				Total
	± 1	± 2	± 3	± 4	
Pourcentages relatifs aux seules réponses d'insatisfaction	63.5	27.4	7.3	1.8	100%
Pourcentages relatifs à l'ensemble des réponses*	28.8	12.4	3.3	0.8	45.3%

* *Ces pourcentages sont basés sur 496,540 réponses soit le produit de 61 dimensions par 8,140 évaluateurs.*

Un second argument peut être invoqué pour appuyer nos dires : il s'agit du lien quasi inexistant entre **l'importance** accordée à une dimension et le **taux d'insatisfaction** exprimé face à cette dimension. Nous avons mentionné dans cette section (Cf. L'objectivité des étudiants comme évaluateurs des professeurs) certaines enquêtes effectuées auprès des professeurs et des étudiants dans le but d'hiérarchiser les 61 dimensions du test selon leur importance relative dans l'évaluation d'un cours et d'un professeur. Nous avons comparé les hiérarchies ainsi construites aux cotes moyennes brutes obtenues pour chaque dimension.

Les résultats de ces comparaisons se sont avérés négatifs ; il n'existe aucun lien direct entre le degré d'importance d'une dimension et le niveau d'insatisfaction exprimé par les étudiants, en égard à cette dimension. En d'autres termes, **des dimensions jugées très importantes peuvent tout aussi bien soulever peu ou beaucoup d'insatisfaction ;** à l'inverse, des dimensions jugées très peu importantes pourront obtenir des cotes d'insatisfaction très variées. À titre d'exem-

ple, nous présentons dans le tableau 10 la liste ordonnée des dix dimensions jugées les plus importantes par les professeurs et les étudiants, avec, pour chacune, le niveau moyen d'insatisfaction exprimé par les étudiants. Apparaissent aussi dix dimensions choisies parmi une quinzaine qui occupent les échelons inférieurs de la hiérarchie. L'écart imperceptible entre ces dimensions quant à l'importance rend inutile leur ordination. Les informations présentées dans ce tableau nous paraissent confirmer amplement la conclusion énoncée plus haut.

Notons en terminant un troisième et dernier argument en réponse à l'objection formulée. Dans près de 60% des cas (21 sur 36) où nous avons éliminé du test une dimension préalablement expérimentée, l'un des critères était le niveau d'insatisfaction trop faible. Par contre, aucune dimension n'a été éliminée parce qu'elle donnait lieu à un taux d'insatisfaction trop élevé. Cette caractéristique de notre instrument, justifiée par nos objectifs, doit être prise en considération lorsque nous utilisons nos résultats dans une perspective normative.

TABLEAU 10 : Liste des dix dimensions jugées les plus importantes et les moins importantes, avec, pour chacune, le niveau d'insatisfaction exprimé par les étudiants

Liste ordonnée des dix dimensions jugées les plus importantes	Degré d'insatisfaction				
	très faible	faible	moyen	élevé	très élevé
31. Intellectuellement stimulant					X
2. Contenu substantiel			X		
10. Structuration du cours			X		
27. Capte l'attention (ton et contenu)				X	
12. Approche pédagogique (magistrale ou non)			X		
45. Climat en classe (tendu ou non)		X			
15. Fréquence des synthèses				X	
22. Clarté du langage		X			
55. Objectivité		X			
8. Compréhension (dans les contrôles)		X			
Dix dimensions parmi les moins importantes					
4. Fréquence des lectures obligatoires			X		
6. Fréquence des questions fermées (objectives)				X	
9. Degré de mémorisation (dans les contrôles)		X			
17. Fréquence du travail en groupes				X	
23. Débit du professeur		X			
26. Fréquence des digressions indésirables	X				
30. Performance dramatique				X	
46. Agressivité verbale (par les étudiants)			X		
48. Ponctualité exigée par le professeur			X		
51. Initiative des contacts hors cours				X	

L'INSATISFACTION DES ÉTUDIANTS : VARIATIONS INDIVIDUELLES

Le test PERPE présente plusieurs avantages au plan de l'évaluation de la situation d'enseignement. L'un de ces avantages majeurs réside dans l'utilisation de tous les étudiants de la classe comme évaluateurs de la relation professeur-étudiants. Grâce à cette approche, nous rejoignons la « Majorité silencieuse », ce groupe d'au moins 80% des étudiants qui n'expriment presque jamais leurs perceptions sur les situations d'enseignement qu'ils vivent.

Nous allons tenter à l'intérieur de la présente section d'examiner de plus près l'étudiant comme individu à l'intérieur d'une classe et comme membre d'une population. La question posée est la suivante : « Dans quelle mesure les perceptions des étudiants varient-elles de l'un à l'autre ? ». Soulignons immédiatement que nous ne pourrons donner à notre analyse l'ampleur qu'elle pourrait avoir. En effet, nous disposons d'une foule d'informations scientifiques qui permettraient d'aborder ce problème sous plusieurs angles à la fois.

Nous allons immédiatement poser deux restrictions majeures à notre analyse. Premièrement, nous allons nous limiter à l'examen des seules mesures d'insatisfaction plutôt qu'aux perceptions étudiantes dans leur ensemble. En second lieu, nous allons nous intéresser presque exclusivement aux variations individuelles à l'intérieur de chaque classe. Conséquemment, la question posée se formule plus spécifiquement comme suit : **« Dans quelle mesure le degré d'insatisfaction varie-t-il d'un étudiant à un autre à l'intérieur des classes ? ».** À l'occasion de cette analyse, nous découvrirons et analyserons brièvement le phénomène des étudiants marginaux. Finalement, au terme de la section, nous vérifierons si les variations individuelles de l'insatisfaction étudiante nuisent aux profils tracés pour chaque professeur.

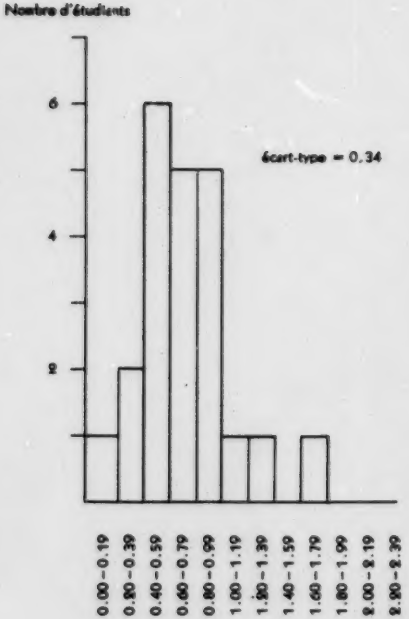
Variations individuelles à l'intérieur des classes

L'analyse qui va suivre s'appuie sur deux mesures statistiques : la **cote générale de satisfaction** de chaque étudiant et l'indice de **dispersion** (écart-type) des étudiants à l'intérieur de la classe. Décrivons brièvement chacune de ces mesures. La cote général de satisfaction d'un étudiant (MABs) est obtenue par cumul des 61 mesures d'insatisfaction (différences A — B) d'un étudiant. En théorie, ces cotes varient entre 0.00 et 4.00. En pratique, cependant, elles dépassent très rarement le point médian de l'étendue théorique. Quant à

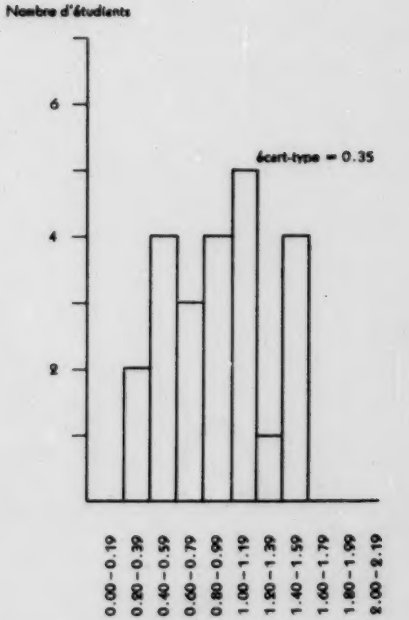
notre seconde mesure statistique, l'indice de cohésion intra-classe. Il correspond à l'écart-type de la distribution des MABs des sujets d'une classe donnée. Pour les non-initiés, l'écart-type est une mesure statistique du degré de dispersion des individus autour d'une moyenne : plus élevée est la valeur, plus étendue est la distribution, et vice versa.

La moyenne des 326 indices de dispersion, calculés pour chaque classe de l'échantillon 1969, se chiffre à 0.34, tandis que les valeurs individuelles s'échelonnent entre 0.13 et 0.64. À quoi ressemble une distribution d'étudiants dont l'indice de dispersion se situe dans la moyenne, donc tout près de 0.34 ? Les histogrammes A et B de la figure 4 illustrent deux distributions-types d'étudiants d'une classe en fonction du degré d'insatisfaction générale (MABs) de chacun. Pour fins de comparaison, les histogrammes C et D présentent deux distributions extrêmes qui permettent de mieux visualiser jusqu'à quel point peuvent se resserrer ou s'étendre les distributions d'étudiants d'une même classe.

— A —



— B —



catégories d'insatisfaction

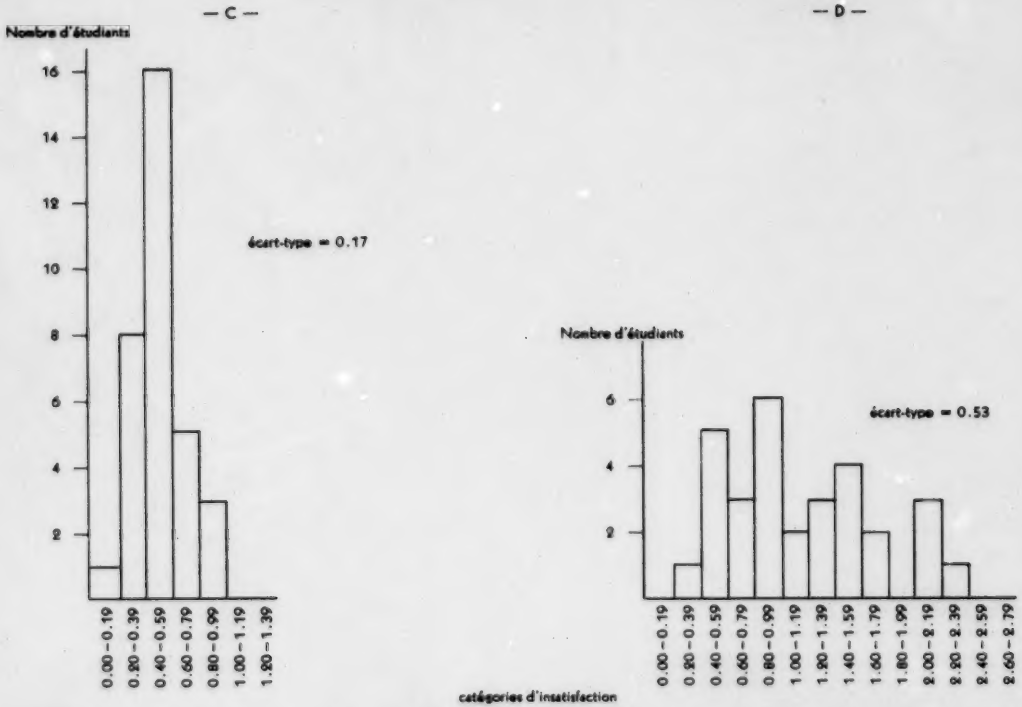


FIGURE 4 : Distribution des classes d'étudiants présentant des indices de dispersion variables

Comment interpréter une moyenne des dispersions de 0.34 ? Signifie-t-elle que les variations individuelles de l'insatisfaction à l'intérieur des classes sont fortes ou faibles ? Faute de points de repère extérieurs, il est difficile de trancher cette question. En effet, lorsqu'il s'agit de porter de tels jugements de valeur, il faut habituellement dépasser les strictes données statistiques. À tout prendre, s'il nous fallait choisir entre les termes « variations fortes » ou « variations faibles », nous pencherions nettement vers le premier. En effet, prenant pour acquis que les MABs maximum que nous ayons observées dépassent très rarement la valeur 2.00, il nous faut constater que les valeurs extrêmes de distributions dont l'écart-type est moyen (autour de 0.34) s'étalent très souvent de 0.00 à 1.50, donc **occupent les trois-quarts environ de l'étendue probable** (Cf. graphiques A et B de la figure 4).

Notons au passage que l'indice de dispersion d'une classe dépend partiellement de la cote globale d'insatisfaction exprimée à l'égard du cours et du professeur. Plus forte est **l'insatisfaction** manifestée par les étudiants (Cf. graphique D), **plus ces derniers diffèrent les uns des autres quant à leur degré d'insatisfaction générale** (MABs). À l'inverse, dans le cas de classes très **satisfaites,** les étudiants ont tendance à manifester beaucoup plus de **cohésion** dans l'expression de leur degré d'insatisfaction (Cf. graphique C). Cette observation nous paraît fort importante : elle indique en effet que dans les classes très insatisfaites, là où la dispersion des sujets est habituellement élevée, ce n'est qu'une partie des étudiants qui manifestent avec violence leur insatisfaction, laquelle contribue alors à hausser la cote globale d'insatisfaction du professeur. Toujours dans ces classes, au moins le tiers sinon la moitié des étudiants « se disent » relativement satisfaits. Il ne faut pas s'étonner alors que le professeur, devant pareil éventail d'attitudes divergentes, ait beaucoup de difficultés à cerner l'intensité et les zones de polarisation de l'insatisfaction étudiante.

Nous avons reconnu plus haut que les distributions de MABs présentaient des indices de dispersion généralement élevés. Comment expliquer de tels écarts entre les membres d'un même groupe face à une même situation d'enseignement ? Nous pouvons hypothétiquement faire appel à trois facteurs principaux. Premièrement, notons la fréquente **disparité des attentes pédagogiques** des étudiants face à leurs cours, qu'il s'agisse de la quantité de matière, de la fréquence des contrôles, du degré de structuration du cours, du

style d'exposé, etc. Ces attentes disparates ne peuvent pas ne pas influencer dans une certaine mesure le niveau de satisfaction de l'étudiant. En second lieu, il faut mentionner le degré de **motivation** ou d'intérêt de l'étudiant face à ses études et face au milieu social. Une attitude générale d'insatisfaction face au milieu collégial se traduira probablement par une fréquence plus grande des écarts entre la perception de la réalité et le niveau personnel des attentes. Soulignons enfin la probabilité d'écarts individuels marqués quant à **« l'acuité » de l'esprit critique**, ce dernier terme ne devant pas nécessairement être pris dans son sens péjoratif.

Nous tenons à signaler en concluant que ces variations sensibles du niveau de satisfaction générale des étudiants à l'intérieur des classes n'affectent pas automatiquement la validité de nos mesures. L'instrument étant avant tout différentiel, il importe surtout pour nous que les étudiants s'entendent assez bien pour concentrer leurs insatisfactions sur les mêmes dimensions, même si l'intensité de l'insatisfaction exprimée par chaque étudiant varie sensiblement. Nous examinerons de plus près ce problème à la fin de la présente section.

Les étudiants marginaux

Eu égard à la répartition des étudiants autour de la moyenne, les divers profils de classes ne présentent pas toujours la régularité observée dans le graphique C de la figure 4. Non seulement observons-nous fréquemment des distributions étalées, mais il nous arrive parfois de rencontrer des **individus** (Cf. graphique A) ou des **sous-groupes** (Cf. graphique D) **complètement isolés de l'ensemble de la classe** par une ou plusieurs cases vides. Nous nous sommes intéressés à ce phénomène de marginalité, tant pour en déterminer la fréquence que dans la perspective d'étudier peut-être ultérieurement les caractéristiques personnelles de ces cas exceptionnels, qui, par leur taux d'insatisfaction particulièrement élevé, s'isolent du reste du groupe.

Avec quelle fréquence retrouve-t-on des individus ou des sous-groupes marginaux ? Pour effectuer notre étude normative, nous avons analysé en détails les 326 profils de classes construits par l'ordinateur ; ces « histogrammes » correspondent en tous points à ceux que nous avons présentés à titre illustratif dans la figure 4.

Notons tout d'abord que l'étude de la fréquence dépend avant tout du critère de marginalité adopté. Par exemple, dans le graphique A de la figure 4, quels étudiants devraient être considérés comme marginaux ? Le seul cas isolé ? Les deux qui le précèdent ? Le premier sujet à l'autre extrémité ? Nous avons d'abord décidé arbitrairement que tout profil qui ne présentait aucune catégorie vide intercalée entre deux catégories contenant un ou plusieurs sujets serait automatiquement jugé sans cas marginaux, même si ce profil se terminait aux extrémités par des catégories ne contenant qu'un seul sujet.

Ainsi que le montre le tableau 11, ce premier critère permet de soustraire à l'étude 52% des classes. Il en reste cependant 48% dont le profil présente des sujets isolés du reste du groupe par au moins une catégorie vide. Le nombre de sujets ainsi isolés se chiffre à 283 (sur 8213, soit 3.4%). Bref, dans l'ensemble, **les cas isolés ne dépassent pas 3.4%** de l'échantillonnage des répondants : c'est là un taux de marginalité très satisfaisant. Notons en outre que seulement 16 de ces 283 sujets marginaux, donc moins de 6%, se trouvent à l'extrémité positive du profil : les étudiants nettement plus satisfaits que l'ensemble du groupe ne sont donc pas fréquents !

TABLEAU 11 : Fréquence des cas marginaux et nombre de classes impliquées selon le critère de marginalité utilisé

	Nombre de classes	% de classes	Nombre d'étudiants	% d'étudiants
Aucune catégorie libre intercalaire	170	52%	—	—
Au moins une catégorie libre entre les individus isolés et le groupe	156	48%	283	3.4%
Au moins deux catégories libres entre les individus isolés et le groupe	63	19%	76	0.9%

Dans le but de rejoindre les cas vraiment exceptionnels, nous pouvons nous montrer un peu plus sévères et exiger deux catégories libres entre les isolés et le groupe. Selon ce critère, seulement 76 sujets demeurent marginaux, soit 0.9% de l'échantillon ; de plus, ces sujets n'affectent plus que 19% des classes. Dans l'établissement de nos contrôles mécanographiques, nous avons préféré ce second critère au premier ; en restreignant le nombre de cas marginaux, il met en évidence de façon plus frappante leur caractère nettement « exceptionnel ».

Soulignons enfin que l'ordinateur qui compile les résultats d'une classe élimine automatiquement les étudiants marginaux avant de produire le dossier des résultats remis au professeur ; celui-ci n'est donc pas pénalisé par la présence dans son groupe d'étudiants dont le taux d'insatisfaction exagérément élevé semble beaucoup plus lié à des variables personnelles qu'à des composantes de la situation d'enseignement.

Qui sont ces étudiants marginaux ? Le statut d'anonymat garanti à l'étudiant-évaluateur nous empêche présentement de vérifier certaines hypothèses quant aux caractéristiques personnelles de ces individus marginaux. Nous en sommes donc réduits à formuler des hypothèses, espérant pouvoir trouver un jour une formule qui nous permettra d'obtenir des informations plus précises sur ces étudiants. Identifions ces hypothèses. L'étudiant marginal fait-il partie du groupe des « contestataires virulents » ? Ou encore, ne s'agirait-il pas plutôt d'un étudiant mésadapté, isolé socialement du reste du groupe, habituellement silencieux, mais qui profite de l'occasion offerte par PERPE pour déverser un trop-plein d'amertume à l'égard d'un milieu (et/ou d'un professeur) qui le rejette ? Ou enfin, ne retrouverions-nous pas quelquefois un étudiant dont l'insatisfaction exagérée provient d'un conflit de personnalité entre lui et le professeur ?

Divers indices glanés çà et là nous permetttent de croire que les trois hypothèses ci-dessus expliquent probablement chacune une partie du phénomène. Nous ne pouvons cependant pas préciser leur importance relative dans l'interprétation des cas marginaux.

Variations individuelles et profils de professeurs

Nous avons vu plus haut (Cf. « Variations individuelles à l'intérieur des classes ») que le degré d'insatisfaction générale des étudiants (MABs) varie sensiblement d'un étudiant à l'autre à l'intérieur des

diverses classes. Faut-il en déduire que ces variations individuelles vont nuire à l'identification claire, dans chaque classe, des dimensions où l'insatisfaction est plus faible et de celles où elle est plus élevée ?

Pour le vérifier, nous avons tracé le profil de chaque cours en fonction de l'insatisfaction exprimée sur chacune des 61 dimensions. Puis, nous avons comparé ces profils deux à deux (1) pour évaluer le degré de ressemblance entre chaque couple. La figure 5 présente deux profils de professeurs dont le degré de ressemblance se situe dans la moyenne des quelques 3,000 comparaisons effectuées. Les deux professeurs comparés ont une cote globale d'insatisfaction identique, soit 0.82, ce qui situe verticalement leurs profils au même endroit sur le graphique. Grâce à cette identité des niveaux, nous évitons les différences artificielles occasionnées par un écart vertical trop grand entre les deux profils comparés.

Grâce à nos analyses statistiques, nous avons pu établir qu'un écart minimum d'environ 0.35 indique une différence sensible entre les deux mesures d'insatisfaction comparées. À l'aide de ce point de repère, nous pouvons identifier pas moins de 25 dimensions (40%) où l'écart entre les deux profils atteint ou excède notre valeur critère. En raison du niveau moyen de ressemblance des deux profils choisis, nous pouvons aisément conclure que **deux profils quelconques diffèrent sensiblement l'un de l'autre sur au moins un tiers des dimensions mesurées.**

1. *Un échantillon de 79 classes exige que l'ordinateur compare ainsi 3,081 couples de profils !*

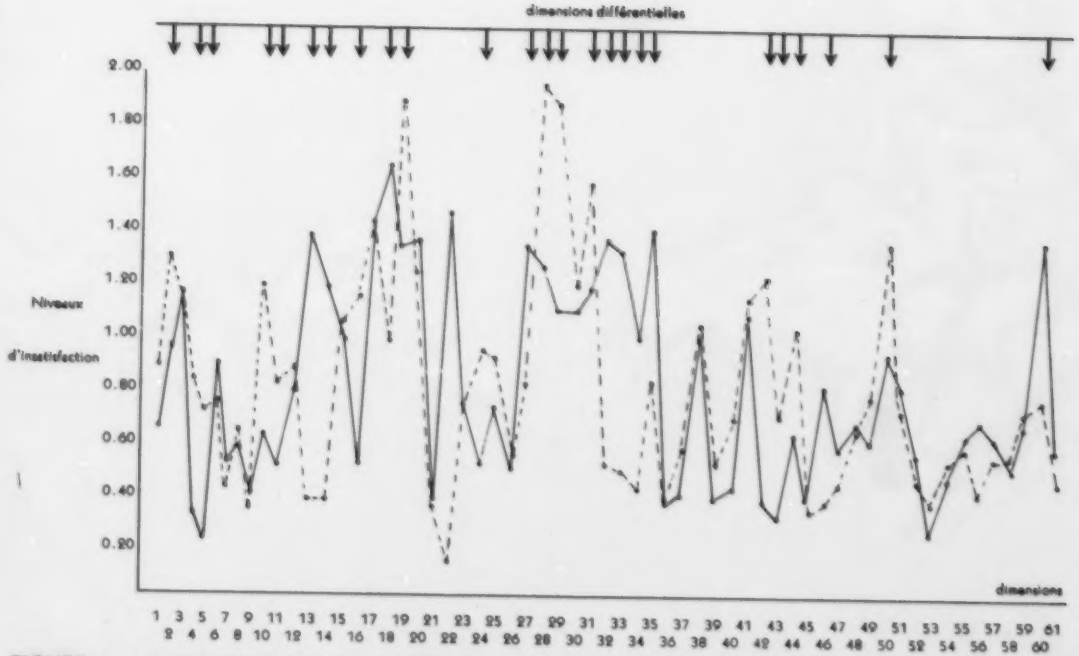


FIGURE 5 : Comparaison de deux profils de professeurs tracés en fonction du degré d'insatisfaction exprimé sur chaque dimension avec identification des dimensions où le degré d'insatisfaction diffère significativement d'un profil à l'autre.

Doit-on considérer comme satisfaisant le fait qu'en moyenne un tiers des dimensions différencient nettement deux professeurs ? De nouveau, les critères externes manquent pour évaluer la signification exacte de ce nombre. En ce qui nous concerne, un tel résultat nous satisfait totalement et ce, pour plusieurs raisons. Notons d'abord que le degré de dispersion des professeurs varie considérablement d'une dimension à une autre quant à l'insatisfaction soulevée ; ainsi, tandis que pour la dimension 10 (structuration du cours) les mesures d'insatisfaction varient entre 0.00 et 1.63 (1), ces mêmes mesures ne varient plus qu'entre 0.00 et 1.29 (1) pour la dimension 22 (syntaxe et vocabulaire). De fait, l'indice moyen de dispersion des 61 séries de cotes d'insatisfaction se situe à 0.34 (chiffre que nous avons choisi plus haut comme critère). Ces variations dans la dispersion montrent clairement que sur bien des points les professeurs diffèrent peu les uns des autres. Ce partiel conformisme social ne doit aucunement nous étonner ; l'inverse serait certes beaucoup plus étonnant !

Un second argument peut venir appuyer notre sentiment de satisfaction. Diverses analyses statistiques nous ont permis de vérifier que les professeurs des quatre principaux secteurs (sciences pures, sciences humaines, philo-lettres et arts, techniques scientifiques) diffèrent sensiblement sur une quinzaine de dimensions. L'apparition de différences marquées entre les secteurs s'accompagne habituellement d'une homogénéité accrue à l'intérieur de chacun d'eux, homogénéité qui réduit le nombre des dimensions où peuvent apparaître des différences. Or, dans l'exemple présenté, les deux professeurs comparés appartiennent au même secteur et malgré cet élément de rapprochement plus d'un tiers des dimensions les différencient sensiblement.

Soulignons enfin un dernier argument d'ordre plus subjectif : le nombre moyen de dimensions discriminatives dépasse légèrement les attentes que nous avions au moment d'entreprendre les analyses statistiques reliées à l'étude de ce problème. En effet, sur la base de notre connaissance des professeurs du réseau collégial, nous prévoyions que le nombre de dimensions discriminatives se situerait entre 25% et 33%. Que nous ayons atteint et même dépassé ce nombre ne pouvait que nous satisfaire !

---

1. Exception faite de quelques cas marginaux.

L'INSATISFACTION DES ÉTUDIANTS : ANALYSE DIFFÉRENTIELLE

Comme dernier groupe d'informations sur l'insatisfaction des étudiants, nous avons choisi d'analyser plus qualitativement la distribution des mesures d'insatisfaction entre les dimensions du test. Déjà, nous avons présenté une distribution générale des 61 dimensions selon la cote moyenne d'insatisfaction brute exprimée par les 8,140 étudiants-évaluateurs de l'échantillon 1969 (voir la figure 3).

Notre intention n'est pas d'examiner une à une ces dimensions : la tâche serait trop onéreuse et le texte y perdrait considérablement en intérêt. Nous allons plutôt tenter de **regrouper** les dimensions. L'espace nous a contraints à n'effectuer qu'un seul type de regroupement des dimensions ; nous avons préféré à tout autre mode celui des **trois zones** et des **six sections** du test (voir le tableau 2). Nous espérons de cette façon dégager des tendances générales en termes de forces et de faiblesses.

Variations de l'insatisfaction selon les sections

Avant de passer aux analyses, rappelons brièvement le contenu de chacune des sections.

Section I : organisation du contenu et techniques d'évaluation

Section II : approche et techniques pédagogiques

Section III : caractéristiques de l'exposé oral

Section IV : interactions cognitives liées à l'apprentissage

Section V : interactions socio-émotives

Section VI : qualités personnelles à incidence pédagogique

Le tableau 12 présente les principales informations statistiques que nous allons analyser. Pour chacune des sections, nous indiquons d'abord les mesures extrêmes d'insatisfaction brute (MAB la plus faible et la plus élevée). Puis, pour chaque section et chaque zone, nous donnons la moyenne, la médiane et l'indice de cohésion des mesures d'insatisfaction correspondantes. Des indices globaux complètent ce tableau.

TABLEAU 12 : Valeurs extrêmes d'insatisfaction, moyennes, médianes et indices de cohésion pour les trois zones et les six sections du test

Zones :	A		B		C	B	Total
Sections :	I	II	III	IV	V	VI	
Nombre de dimensions	9	11	10	14	8	9	.61
MAB la plus faible	.47	.58	.36	.53	.53	.48	.36
MAB la plus élevée	.84	1.45	.92	.95	1.12	.73	1.45
Moyenne par section	.63	.82	.66	.74	.71	.56	.70
Médiane par section	.59	.73	.60	.74	.64	.52	.68
Degré de cohésion par section	.12	.24	.19	.11	.20	.09	—
Moyenne par zone	.73			C = .73 / B = .62			—
Médiane par zone	.69			C = .72 / B = .53			—
Degré de cohésion par zone	.22			C = .15 / B = .16			—

Dégageons brièvement les principales observations qui ressortent de l'examen de ces données.

1. Sauf pour la section III, **les MAB les plus faibles ne varient pas sensiblement d'une section du test à une autre.** Cela indique qu'on peut retrouver dans toutes les sections un minimum de dimensions où les étudiants se déclarent très satisfaits du comportement ou de l'attitude évalués.

2. **Ce sont les cas d'insatisfaction très élevée qui permettent surtout de différencier l'une de l'autre les six sections du test.** En effet, les mesures d'insatisfaction brute (MAB) les plus élevées varient nettement en intensité d'une section à une autre. Or, même lorsqu'elles sont peu nombreuses à l'intérieur d'une section, ces valeurs peuvent influencer sensiblement le calcul de la moyenne ; c'est d'ailleurs pour cette raison que nous avons tenu à introduire les médianes comme points de comparaison. La médiane est une mesure de tendance centrale plus « primitive » que la moyenne ; cependant, elle a le mérite de résister mieux que cette dernière aux irrégularités des distributions. Dans le cas présent, elle nous aidera donc à mettre en évidence les distorsions que les quelques valeurs extrêmes introduisent dans le calcul des moyennes arithmétiques.

3. La section II (approche et méthodes pédagogiques) présente la moyenne d'insatisfaction la plus élevée. Elle est suivie d'assez loin par les sections IV (interaction cognitive) et V (interaction émotive), toutes deux de la même zone. Puis, viennent un peu plus bas les sections III (caractéristiques de l'exposé oral) et I (contenu et techniques d'évaluation). Finalement, c'est la section VI (personnalité du professeur) qui regroupe un maximum de dimensions où l'insatisfaction étudiante est le plus faible.

4. L'examen des médianes de chaque section permet de nuancer davantage la hiérarchie présentée ci-haut. Le niveau d'insatisfaction de la section II subit en effet une forte baisse, ce qui signifie que la moyenne était « soufflée » par la présence d'une ou deux dimensions jugées très insatisfaisantes. Il s'agit de fait des dimensions 18 (utilisation du matériel audio-visuel) et 19 (stabilité de l'approche pédagogique) qui occupent respectivement le premier et le troisième rang de l'échelle d'insatisfaction. Nous retrouvons d'ailleurs un décalage presque aussi marqué entre la moyenne et la médiane dans la section V. Cette fois, c'est surtout la question 50 (fréquence des

contacts hors cours en terrain non-académique) qui est en cause, car elle occupe le second rang de l'échelle d'insatisfaction. En nous basant sur les médianes plutôt que sur les moyennes, nous ne retrouvons plus que trois échelons dans l'insatisfaction, soit les sections II et IV, suivies du groupe de sections I, III et V ; toujours au dernier rang (ou au premier selon le point de vue !), la section VI.

5. Les indices de cohésion que nous avons inclus dans le tableau 12 permettent de vérifier dans quelle mesure les cotes d'insatisfaction brute (MAB) des dimensions d'une même section se regroupent autour de la moyenne ; **plus la valeur est faible, plus le regroupement est serré** et moins les cas d'exception sont nombreux. L'examen de ces indices de cohésion intra-groupe vient confirmer le contenu de l'observation qui précède. D'après ce critère, trois groupes de dimensions manifestent un fort degré de cohésion, soit ceux des sections I, IV et VI ; quant aux trois autres sections, elles présentent un niveau de cohésion jusqu'à deux fois moindre. Or, nous venons de voir que les sections II et V contiennent des dimensions où l'insatisfaction exprimée est exceptionnellement élevée. Dans le cas de la section III (caractéristiques de l'exposé oral), la faible cohésion est causée par une scission du groupe en deux sous-groupes presque équivalents : les dimensions 21 à 26, qui portent sur des détails de comportement (voir l'annexe) ont des cotes d'insatisfaction brute généralement faibles, tandis que les dimensions 27 à 30, visant des attitudes plus globales, reçoivent des cotes d'insatisfaction beaucoup plus élevées. Nous reparlerons d'ailleurs de cette dichotomie un peu plus loin dans le texte.

6. Si nous regroupons les dimensions **selon les trois zones**, sans distinction de sections, l'échelonnement observé plus haut disparaît. En effet, tant au niveau des moyennes que des médianes, les zones A (le cours) et C (l'interaction) obtiennent des cotes générales d'insatisfaction à peu près équivalentes. Seule la zone B (le professeur) se distingue par une moyenne beaucoup plus faible que celles des deux autres zones. Par contre, en termes de cohésion intra-groupe, c'est la zone A qui s'isole par son manque de cohésion comparativement aux deux autres.

Une conclusion principale se dégage de cette série d'observations : plus nous regroupons un grand nombre de dimensions (v.g. les zones), plus nous y perdons en différenciation. Ainsi, les six sections présentent entre elles des écarts bien plus marqués que les trois

zones. Cette conclusion tend à confirmer l'hétérogénéité des cotes d'insatisfaction, même à l'intérieur des sections. Cela nous porte à croire que **l'insatisfaction exprimée par les étudiants vise plus souvent des aspects spécifiques et concrets de la situation d'enseignement que des zones générales. En d'autres termes, les étudiants ne** paraissent pas globalement insatisfaits de la pédagogie, du professeur ou du contenu ; c'est plutôt des éléments localisés et concrets de la situation d'enseignement qui déclenchent leur insatisfaction.

Hiérarchisation des sections et différenciation plus poussée

Malgré les nombreuses observations formulées ci-haut, nous n'avons pas encore dégagé les forces et les faiblesses générales des professeurs du collégial, telles que perçues par leurs étudiants. Pour ce faire, nous allons d'abord tenter de hiérarchiser clairement les six sections du test en tenant compte simultanément des moyennes, médianes et indices de cohésion présentés dans le tableau 12. En même temps, nous nous efforcerons d'approfondir notre analyse différentielle en découpant les sections du test en sous-groupes plus homogènes quant à l'insatisfaction exprimée par les étudiants. Nous espérons par ce moyen atteindre des zones encore plus spécifiques d'insatisfaction étudiante.

Dans le but de permettre au lecteur d'effectuer avec nous le découpage des sections, nous présentons dans le tableau 13, section par section, la liste des 61 dimensions accompagnées de leur cote d'insatisfaction brute (MAB). Nantis des informations présentées dans les tableaux 12 et 13, abordons maintenant notre double tâche de hiérarchisation et de différenciation plus poussées.

TABLEAU 13 : Les 61 dimensions du test, section par section, accompagnées de leur cote d'insatisfaction brute (MAB)

Dim.	Titre	MAB
	Section I : moyenne de la section	0.63
1	Quantité de matière par heure de cours	0.49
2	Contenu substantiel	0.65
3	Réponse aux attentes (contenu)	0.84
4	Quantité de lectures obligatoires	0.59
5	Fréquence des contrôles	0.47
6	Type de questions dans les contrôles (fermées)	0.79
7	Type de questions dans les contrôles (ouvertes)	0.71
8	Compréhension dans les contrôles	0.54
9	Degré de mémorisation dans les contrôles	0.55
	Section II : moyenne de la section	0.82
10	Structuration du cours	0.66
11	Informations sur l'organisation du contenu	0.73
12	Approche pédagogique (magistrale ou non)	0.62
13	Type d'exposé	0.58
14	Pouvoir clarificateur des exemples	0.64
15	Synthèses	0.79
16	Planification du travail de l'étudiant	0.73
17	Fréquence du travail en groupe	0.92
18	Matériel didactique audio-visuel	1.45
19	Stabilité de l'approche pédagogique	1.01
20	Réponses aux attentes (approche pédagogique)	0.86
	Section III : moyenne de la section	0.66
21	Syntaxe et vocabulaire	0.49
22	Clarté du langage	0.53
23	Débit	0.54
24	Régularité	0.50
25	Digressions désirables	0.69
26	Digressions indésirables	0.36
27	Capte l'attention	0.85
28	Capte l'attention (ton)	0.91
29	Capte l'attention (contenu)	0.84
30	Performance dramatique	0.92

TABLEAU 13 (suite) : Les 61 dimensions du test, section par section, accompagnées de leur cote d'insatisfaction brute (MAB)

Dim.	Titre	MAB
	Section IV : moyenne de la section	0.74
31	Intellectuellement stimulant	0.95
32	Aptitude à clarifier	0.82
33	Compréhension des questions	0.60
34	Concrétisation	0.76
35	Attentif aux aptitudes individuelles	0.92
36	Patience	0.53
37	Attitude valorisatrice	0.78
38	Attitude démocratique	0.75
39	Fréquence de la critique	0.72
40	Nature de la critique	0.66
41	Fréquence des questions par le professeur	0.77
42	Fréquence des questions par les étudiants	0.68
43	Responsabilité face à la fréquence réduite des questions	0.68
44	Échanges durant le cours	0.72
	Section V : moyenne de la section	0.71
45	Climat interpersonnel	0.52
46	Agressivité verbale par les étudiants	0.55
47	Forme de discipline	0.55
48	Ponctualité attendue par le professeur	0.60
49	Contacts hors cours (terrain académique)	0.82
50	Contacts hors cours (terrain non-académique)	1.12
51	Initiative des contacts (hors cours)	0.87
52	Nature des échanges hors cours	0.68
	Section VI : moyenne de la section	0.56
53	Humeur	0.48
54	Humour	0.65
55	Objectivité	0.52
56	Jugement nuancé	0.50
57	Humilité	0.48
58	Justice	0.49
59	Intérêt pour les individus	0.70
60	Degré d'empathie	0.73
61	Culture générale	0.53

1. **Ce sont les qualités personnelles du professeur** (section VI) que les étudiants paraissent apprécier le plus (v.g. 53 : humeur, 55 : objectivité, 56 : jugement nuancé, 57 : humilité, etc.). Non seulement les cotes moyennes d'insatisfaction de cette section sont-elles constamment plus faibles, mais c'est là aussi que nous retrouvons la cohésion la plus forte entre les dimensions. Deux dimensions seulement (59 et 60) peuvent être considérées comme formant un sous-groupe à l'intérieur de cette section. Par leur cote d'insatisfaction nettement plus élevée et par leur contenu, elles s'apparentent plutôt aux dimensions de la section IV (interaction cognitive).

2. Au second rang des sections en termes d'insatisfaction, nous placerions la section I (contenu du cours et techniques d'évaluation). Certes l'insatisfaction moyenne n'est-elle pas sensiblement plus faible que dans la section III ; mais, contrairement à cette dernière, la cohésion des dimensions y est beaucoup plus élevée, c'est-à-dire que l'écart est généralement faible entre les cotes d'insatisfaction brute (MAB) des dimensions qui la composent (voir le tableau 12). Dans cette section, les dimensions qui mesurent des aspects strictement quantitatifs de l'organisation du contenu (v.g. 1 : quantité de matière par heure de cours, 4 : quantité de lectures obligatoires, 5 : fréquence des contrôles et examens) soulèvent un peu moins d'insatisfaction (voir le tableau 13) que les dimensions qui rejoignent des aspects plus qualitatifs (v.g. 6 : et 7 : type de questions dans les contrôles, 3 : réponse aux attentes des étudiants).

3. Pour les raisons expliquées plus haut, c'est à la section III (caractéristiques de l'exposé oral) que nous accordons le troisième rang ; elle suit cependant de très près la section précédente, puisque sa cote moyenne d'insatisfaction ne diffère pas sensiblement de la précédente. De même que dans la section I, l'insatisfaction exprimée par les étudiants ne s'attache aucunement aux aspects techniques de l'exposé oral fait par le professeur (v.g. 21 : syntaxe et vocabulaire, 22 : clarté du langage, 23 : débit, 24 : régularité de l'exposé, 25 : fréquence des digressions désirables, 26 : absence de digressions indésirables). Sur ce plan, les étudiants se déclarent dans l'ensemble hautement satisfaits. **Ce sont plutôt les aspects plus qualificatifs ou dynamiques de cet exposé,** dit « magistral », qui déclenchent de forts courants d'insatisfaction (v.g. 27 : capte l'attention, 28 : ton monotone ou vivant, 30 : composante dramatique). Bref, si le professeur-type présente un exposé oral techniquement satisfaisant, il semble connaître des difficultés à dramatiser (dim. 30) la matière enseignée,

de même qu'à adopter un ton suffisamment vivant (dim. 28) pour réussir à capter l'attention (dim. 27) de l'étudiant.

4. Au quatrième rang vient ensuite la section V (interaction socio-émotive). L'insatisfaction exprimée sur l'ensemble des dimensions de cette section étant à peine plus élevée que pour la section précédente, nous pouvons ranger cette section dans la même catégorie que les sections I et III. Elle s'apparente en outre à la section III par le peu de cohésion des dimensions qui la composent. Il est aisé de comprendre la source de cette faible cohésion. En effet, la section groupe huit dimensions, qu'il est facile de répartir en deux groupes égaux. Les quatre premières dimensions mesurent certaines caractéristiques de l'interaction socio-émotive en classe (v.g. 45 : climat plus ou moins tendu, 46 : agressivité verbale par les étudiants, 47 : forme de discipline, 48 : ponctualité exigée par le professeur). Eu égard à ce sous-groupe, l'insatisfaction exprimée par les étudiants demeure bien en-deçà de la moyenne. Quant au second sous-groupe, il mesure divers aspects de l'interaction socio-émotive en dehors de la classe (v.g. 49-50 : fréquence des contacts hors cours en terrain académique et non-académique, 51 : initiative des contacts hors cours, 52 : contenu pédagogique ou non des contacts hors cours). Sur ce plan, les étudiants se disent beaucoup moins satisfaits (voir le tableau 13).

5. **Les sections II et IV appartiennent à une catégorie distincte des précédentes, celle où les dimensions donnent lieu à des indices d'insatisfaction généralement élevés.** Laquelle de ces deux sections allons-nous placer au cinquième rang ? À première vue, nous devrions réserver le dernier rang à la section II (approche et méthodes pédagogiques) en raison de sa moyenne d'insatisfaction nettement plus élevée que celle de la section IV (interaction cognitive). Cependant, comme nous l'avons vu plus haut, cette moyenne plus élevée s'explique en grande partie par la présence de deux dimensions où l'insatisfaction exprimée est exceptionnellement forte. D'ailleurs, cela est confirmé par l'équivalence des deux médianes. À titre d'arguments pour justifier le placement de la section IV au dernier rang, nous ferions appel, d'une part à son meilleur indice de cohésion, signe d'un niveau d'insatisfaction beaucoup plus constant d'une dimension à une autre, et, d'autre part au nombre plus élevé de dimensions qui composent la section IV ; en effet, plus le nombre de dimensions croît, plus il est difficile de maintenir l'homogénéité de la

section. Faute de pouvoir départager le pour et le contre, nous avons finalement opté pour les placer « ex aequo » au cinquième et dernier rang.

6. Dans le cas de la section IV, les cotes d'insatisfaction des dimensions s'insèrent presque toutes entre les limites 0.60 et 0.80. Deux dimensions seulement font exception à cette règle. La dimension 31 (intellectuellement stimulant) a une MAB de 0.95 qui la place au quatrième rang des dimensions les plus insatisfaisantes ; on peut d'ailleurs se demander avec raison si le contenu de cette dimension et sa cote d'insatisfaction ne l'assimilent pas plus aux quatre dernières dimensions (27 à 30) de la section III qu'au groupe où nous l'avons placée. Quant à la dimension 36 (patience pédagogique), son contenu et sa faible cote d'insatisfaction brute devraient nous amener à envisager son transfert dans la section VI (personnalité du professeur).

Les autres dimensions de cette quatrième section se répartissent en deux sous-groupes, qui ne diffèrent aucunement quant à l'insatisfaction soulevée. Le premier sous-groupe (dimensions 32 à 40) vise à mesurer des aspects de l'interaction pédagogique centrés sur le comportement et les attitudes du professeur, en tant qu'initiateur et principal « interprète » de cette interaction (v.g. 32 : aptitude à clarifier, 33 : compréhension des questions, 35 : attentif aux aptitudes individuelles, 37 : attitude valorisatrice, etc.). C'est donc plus le « pédagogue » que le « professeur » qui est visé par ce sous-groupe, c'est-à-dire une personne qui est moins attentive à la façon dont le message est transmis (section III) qu'à **la façon dont ce message est reçu et compris par l'étudiant.** Dans ce sous-groupe, c'est la dimension 35 (attentif aux aptitudes individuelles) qui reçoit la cote d'insatisfaction la plus élevée, avec une MAB de 0.92. Le second sous-groupe mesure plus directement les caractéristiques observables de l'interaction en classe entre le professeur et les étudiants (v.g. 41-42 : fréquence des questions par le professeur et par les étudiants, 44 : fréquence des discussions).

7. Nous voici arrivés à la dernière section. De nouveau, nous pouvons scinder la section II en deux sous-groupes d'inégale importance. Le premier des deux sous-groupes en contient sept (dimensions 10 à 16). À partir du contenu des dimensions, nous pouvons le caractériser par les termes **« approche pédagogiques »** et **« organisation pédagogique ».** En d'autres termes, ce sous-groupe essaie de mesurer

certaines activités que pose le professeur pour modeler son contenu selon une approche pédagogique de son choix (v.g. 10 : structuration du cours, 12 : approche pédagogique magistrale ou non, 15 : fréquence des synthèses, 16 : planification du travail de l'étudiant). Le second sous-groupe offre beaucoup moins d'unité au plan du contenu : deux dimensions portent sur des aspects techniques (17 : fréquence du travail en équipe, 18 : utilisation de matériel didactique audio-visuel), tandis que les deux autres évaluent des aspects nettement qualitatifs de l'approche pédagogique (19 : stabilité de l'approche pédagogique, 20 : réponse aux attentes au plan pédagogique). Malgré ces divergences de contenu, toutes quatre ont un point important en commun : elles se retrouvent parmi les dix dimensions jugées les plus insatisfaisantes !

Le profil du professeur-type

La tâche que nous venons d'accomplir préparait le terrain à l'identification des forces et des faiblesses du professeur du réseau collégial, telles que perçues par les étudiants. Avant de procéder à leur identification schématique, il importe de noter que le découpage que nous avons opéré à l'intérieur des sections ne pourra plus être ignoré dans notre effort de synthèse. En effet, nous avons clairement démontré qu'il existe à l'intérieur de la plupart de nos sections des sous-groupes qui diffèrent nettement les uns des autres en termes du degré d'insatisfaction exprimé par les étudiants.

De façon à pouvoir utiliser ces sous-groupes de préférence aux sections ou aux zones dans la synthèse schématique que nous allons présenter, nous avons réuni en un tableau les sous-groupes issus du découpage effectué ci-dessus. Le tableau 14 présente donc ces douze sous-groupes : la présentation inclut l'identification des dimensions qui le composent, un court texte descriptif et la moyenne des cotes d'insatisfaction brute. Pour simplifier l'interprétation du tableau, nous avons réparti les douze moyennes selon cinq niveaux d'insatisfaction qui apparaissent à la droite du tableau.

Conscients que les nuances d'un exposé s'amenuisent d'autant plus que le résumé est succinct, nous tenons à formuler immédiatement deux mises en garde concernant le profil synthétique des forces et faiblesses que nous allons tracer. Premièrement, ce profil d'ensemble ne reflète fidèlement qu'un faible pourcentage des profils individuels des professeurs. Chaque professeur possède un profil person-

TABLEAU 14 : Découpage des sections du test en douze sous-groupes, avec, pour chacun, la moyenne des cotes d'insatisfaction des dimensions qui le composent

	sous-groupe	dimensions	Description	Insatisfaction très faible	faible	moyen	élevé	très élevé
I	Ia	1 à 5	L'organisation administrative du contenu		.60			
	Ib	6 à 9	Les techniques d'évaluation de l'enseignement			.65		
II	IIa	10 à 16	Approche et organisation pédagogique du contenu			.68		
	IIb	17 à 20	Divers : techniques pédagogiques et jugements qualificatifs					1.06
III	IIIa	21 à 26	Caractéristiques formelles (statiques) de l'exposé oral	.52				
	IIIb	27 à 30 (+31)	Caractéristiques dynamiques de l'exposé oral				.89	
IV	IVa	32 à 40 (sauf 36)	Comportements et attitudes du « pédagogue » centré sur la réception du message transmis			.75		
	IVb	41 à 44	Caractéristiques formelles (statiques) de l'interaction cognitive en classe			.71		
V	Va	45 à 48	L'interaction socio-émotive en classe		.55			
	Vb	49 à 52	L'interaction socio-émotive hors de la classe				.87	
VI	VIa	53 à 58 (+36, 61)	Qualités personnelles à incidence pédagogique	.52				
	VIb	59, 60	Attitudes personnelles étroitement liées à la dynamique de l'interaction pédagogique (Cf. IVa)			.71		

nel qui présente des particularités spécifiques, bien distinctes de celles de ses collègues. Le profil d'ensemble n'a donc d'autre but que de signaler les zones de forces et de faiblesses dans une perspective générale de perfectionnement pédagogique des enseignants. Deuxièmement, les conclusions que nous allons présenter doivent être interprétées à la lumière des informations qui précèdent. Nous espérons que ce résumé servira au lecteur d'aide-mémoire et non de substitut à l'ensemble du chapitre.

Le professeur-type du réseau collégial tel que perçu par les étudiants

Ses forces : Ses qualités personnelles (VIa) et les caractéristiques formelles de son exposé oral (IIIa) sont très rarement mises en doute par les étudiants. De plus, il semble réussir assez bien dans l'ensemble à structurer administrativement son cours (Ia) et à créer à l'intérieur de la classe un climat socio-émotif favorable à l'apprentissage (Va).

Ses faiblesses partielles : Elles sont toutes liées à la dimension proprement pédagogique de sa tâche d'enseignant. D'abord, il rencontre certaines difficultés dans le choix et l'utilisation des techniques d'évaluation du rendement pédagogique de l'étudiant (Ib). Des difficultés comparables apparaissent au niveau du choix de l'approche pédagogique et dans l'organisation pédagogique des contenus (IIa), bref, dans tout ce qui s'appelle « l'administration pédagogique du cours ». Enfin, il réussit plus ou moins (plutôt moins que plus !) à maîtriser les techniques et à manifester les attitudes propices à une interaction pédagogique fructueuse (IVa, IVb et VIb). En d'autres termes, s'il maîtrise très bien les mécanismes techniques de transmission du message oral (IIIa), il semble généralement peu préoccupé (pas assez en tout cas aux yeux de l'étudiant !) par la façon dont le message est reçu et compris par l'étudiant (IVa, IVb et VIb).

Ses faiblesses majeures : Le professeur-type arrive rarement à « passer la rampe » pédagogiquement : il réussit trop rarement à créer à l'intérieur du groupe qu'il anime le dynamisme intellectuel (IIIb) nécessaire à des apprentissage fructueux. Cela s'explique en grande partie, croyons-nous, par le fait qu'il se centre beaucoup trop sur son rôle d'informateur ou de professeur que sur ses fonctions de pédagogue et d'animateur. Le professeur-type ne s'intéresse pas suffisamment à entrer en contact avec les étudiants en dehors des cours (Vb). Nous n'avons malheureusement pas le temps d'explorer plus longuement cette zone de forte insatisfaction chez l'étudiant. Nous pourrions

par exemple nous demander s'il s'agit bien là d'un « échec » des professeurs ou de « demandes utopiques » de la part des étudiants. Enfin, le professeur-type n'apparaît pas avoir dépassé l'enseignement magistral (IIb). Trois des quatre dimensions de cette sous-section (17 : fréquence du travail en équipe, 18 : utilisation de matériel didactique audio-visuel, 19 : variations dans l'approche pédagogique) ont pour but de cerner spécifiquement les tentatives effectuées par le professeur pour sortir des sentiers battus de l'exposé magistral. Les résultats sont décevants : ces trois dimensions occupent respectivement le cinquième, le premier et le troisième rang de l'échelle d'insatisfaction brute !

En résumé, les étudiants évaluent comme suit le professeur-type du réseau collégial :

« une personnalité intéressante

un administrateur satisfaisant

un conférencier correct

mais . . .

peu stimulant intellectuellement

parce que trop peu centré sur

l'étudiant et peu éveillé aux techniques

pédagogiques nouvelles »

D — ANNEXE : LES 61 DIMENSIONS DE LA FORME F DU TEST PERPE (1)

1. QUANTITÉ DE MATIÈRE (par heure de cours) : il est question ici exclusivement de la quantité habituelle de notes de cours par période.

1. Quantité TRÈS FAIBLE 5. TRÈS GRANDE quantité

---

1. *Cette annexe présente le TITRE, la DESCRIPTION et les deux points* extrêmes *de l'ÉCHELLE D'ÉVALUATION de chaque dimension.*

2. CONTENU SUBSTANTIEL : le professeur qui présente « un contenu substantiel » est celui dont on a l'impression qu'il utilise pleinement le temps mis à sa disposition. Il procède en allant directement à l'essentiel plutôt qu'en couvrant superficiellement ou en périphérie les contenus abordés.

1. Contenu RAREMENT substantiel
5. Contenu TOUJOURS substantiel

3. RÉPONSE AUX ATTENTES : vous devez évaluer si le **contenu** présenté correspond ou non à l'image que vous en aviez **avant** d'aborder le cours. Soulignons que votre "image préalable" pouvait être autant **négative** que **positive.** Donc, surveillez bien vos réponses aux questions A et B.

1. Contenu TRÈS DIFFÉRENT de mes attentes
5. Contenu PAS DU TOUT DIFFÉRENT de mes attentes

4. QUANTITÉ DE LECTURES OBLIGATOIRES : cette dimension permet d'évaluer la quantité des lectures considérées comme essentielles à la compréhension du cours, et conséquemment, comme matière à examen.

1. TRÈS PEU de lectures
5. ÉNORMÉMENT de lectures

5. FRÉQUENCE DES CONTRÔLES : Il s'agit ici d'évaluer la fréquence des contrôles sous forme de travaux, devoirs, récitations, etc., exception faite des examens semestriels.

1. AUCUN contrôle
5. contrôles FRÉQUENTS

6. 7. TYPE DE QUESTIONS DANS LES CONTRÔLES : une des dimensions qualitatives des contrôles est le caractère "ouvert" ou "fermé" des questions qui les composent. Une question est "très ouverte » lorsque la longueur de la réponse n'est **aucunement** limitée (ex.: contrôle ne comprenant qu'une ou deux questions "dissertatives"). Une question est jugée "très fermée" lorsque la longueur des réponses est restreinte au minimum (ex.: questionnaire "objectif"). Les deux échelles ci-dessous veulent mesurer la fréquence réelle (A) et désirée (B) des deux principaux types de questions.

(6) 1. Questions fermées TRÈS RARES
5. Questions fermées TRÈS FRÉQUENTES

(7) 1. Questions ouvertes TRÈS RARES
5. Questions ouvertes TRÈS FRÉQUENTES

8. COMPRÉHENSION DANS LES CONTRÔLES : cette dimension veut mesurer l'importance que le professeur semble accorder à la reformulation personnelle du contenu du cours (telle que perçue à travers ses contrôles et examens). Elle se manifeste par l'effort de synthèse demandé par certaines questions, par un décalage ou écart volontaire entre les notes de cours et la forme des questions, par la mise en valeur du raisonnement personnel et cohérent, etc. Elle est beaucoup moins en valeur lorsque le professeur demande une **répétition très fidèle** du contenu présenté.

1. Insiste TRÈS PEU sur la compréhension
5. Insiste ÉNORMÉMENT sur la compréhension

9. DEGRÉ DE MÉMORISATION : Il s'agit d'évaluer le degré de précision de l'effort de mémorisation demandé par le professeur (tel que perçu à travers les contrôles et examens). Porte-t-il sur les idées générales (séquences de raisonnements, jugements critiques ou évaluatifs, etc.) ou va-t-il jusqu'aux informations très précises (dates, formules, termes techniques, etc.).

1. Insiste TRÈS PEU sur des informations précises
5. Insiste ÉNORMÉMENT sur des informations précises

10. STRUCTURATION : il s'agit d'évaluer ici le degré d'organisation interne du contenu présenté. La présence d'une telle charpente se manifeste par le degré d'enchaînement des sections, le respect d'un plan de présentation, la présence de fréquentes subdivisions.

1. Contenu TRÈS PEU STRUCTURE 5. Contenu TRÈS STRUCTURE

11. INFORMATIONS SUR L'ORGANISATION DU CONTENU : Il s'agit ici d'évaluer jusqu'à quel point le professeur, au départ, informe les étudiants de la structure de son cours, fait des retours pour se resituer dans le plan présenté, prévient les étudiants des changements apportés au plan initial, etc. Ces informations peuvent être données verbalement ou par écrit.

1. Informations TRÈS RARES 5. Informations TRÈS FRÉQUENTES

12. APPROCHE PÉDAGOGIQUE : à l'un des pôles se situe le professeur qui ne livre presque jamais **lui-même** les connaissances, mais recourt à d'autres techniques pour amener l'étudiant à acquérir ces connaissances (questions en classe, travail d'équipe, travail personnel à la bibliothèque, lecture de textes polycopiés, etc.). L'autre pôle

est occupé par le professeur qui présente lui-même son contenu sous forme d'exposé.

1. Livre TOUJOURS lui-même des connaissances
5. Livre RAREMENT lui-même des connaissances

13. TYPE D'EXPOSÉ : lorsqu'il y a exposé, à l'un des pôles se situerait le professeur qui lit habituellement un texte de préparation de cours. À l'autre, on trouve le professeur qui improvise le texte lui-même, à partir d'un plan de cours (plus ou moins détaillé selon le cas) préparé à l'avance.

1. Lecture TRÈS FRÉQUENTE 5. Lecture TRÈS RARE

14. POUVOIR CLARIFICATEUR DES EXEMPLES : cette dimension veut mesurer la **qualité** des exemples choisis, indépendamment de leur fréquence. Normalement, les exemples devraient permettre à l'étudiant de mieux saisir des notions difficiles à comprendre.

1. TRÈS RAREMENT éclairants 5. TRÈS FRÉQUEMMENT éclairants

15 SYNTHÈSES : le terme « synthèse » signifie ici l'extraction des notions essentielles, l'établissement de liens avec d'autres sections, la reprise schématique d'une argumentation, etc...

1. Synthèses ABSENTES 5. Synthèses TRÈS FRÉQUENTES

16. PLANIFICATION DU TRAVAIL : le terme « planification » signifie que le professeur fixe des échéances, découpe le contenu à apprendre en vue des contrôles, donne des informations méthodologiques sur les diverses étapes à franchir, sur le mode de présentation des travaux... Il s'agit pour vous d'évaluer la fréquence et la qualité (degré de précision des informations fournies) des interventions du professeur visant à participer à la planification de votre travail.

1. Planification TRÈS RARE 5. Planification TRÈS FRÉQUENTE

17. FRÉQUENCE DU TRAVAIL EN GROUPE : cette dimension évalue avec quelle **fréquence** le professeur fait fonctionner les étudiants en groupes de discussion ou de travail.

1. JAMAIS 5. TRÈS SOUVENT

18. MATÉRIEL DIDACTIQUE : il s'agit ici d'évaluer la fréquence avec laquelle le professeur a recours à du matériel didactique audio-visuel (films, diapositives, cartes, enregistrements) pour illustrer la matière présentée.

1. Utilisation NULLE
5. Utilisation FRÉQUENTE

19. STABILITÉ DE L'APPROCHE PÉDAGOGIQUE : la stabilité en question peut s'évaluer par la plus ou moins grande fréquence des variations dans la structuration pédagogique du cours. À un extrême se situe le professeur stable, qui utilise toujours le même mode de présentation du contenu du cours. À l'autre extrême, se situerait le professeur qui varie fréquemment son approche pédagogique, emploie des techniques ou "trucs pédagogiques" différents, fait souvent des essais d'approches différentes.

1. Varie TRÈS RAREMENT son approche
5. Varie TRÈS SOUVENT son approche

20. RÉPONSE AUX ATTENTES (approche pédagogique) : il vous faut évaluer ici si l'approche pédagogique utilisée correspond ou non à l'image que vous en aviez *avant* d'aborder ce cours. Soulignons que votre « image préalable » pouvait être autant **négative** que **positive.** Donc, surveillez bien vos réponses aux questions A et B.

1. Approche pédagogique TRÈS DIFFÉRENTE
5. Approche pédagogique PAS DU TOUT DIFFÉRENTE

21. SYNTAXE ET VOCABULAIRE : il s'agit d'évaluer, d'une part, la relative absence de termes incorrects, d'anglicismes, de phrases boiteuses et, d'autre part, le recours plus ou moins régulier à un vocabulaire varié, à des termes choisis et expressifs, à des images originales, etc.

1. Expression verbale PLUTÔT PAUVRE
5. Expression verbale EXTRÊMEMENT RICHE

22. CLARTÉ DU LANGAGE : il s'agit d'évaluer dans quelle mesure le professeur adapte son niveau de langage à celui des étudiants, sans pour autant **diluer** le contenu présenté. Un langage clair sera exempt de termes trop techniques, de tournures trop recherchées ou compliquées à l'extrême.

1. Langage TRÈS SOUVENT obscur
5. Langage TRÈS RAREMENT obscur

23. DÉBIT : à l'un des extrêmes, on retrouve le professeur lent, qui hésite, se reprend, choisit minutieusement tous ses mots ; à l'autre, celui dont la rapidité le rend très difficile à suivre.

1. Débit TRÈS LENT 5. Débit TRÈS RAPIDE

24. RÉGULARITÉ : à l'un des extrêmes se situe le professeur qui s'attarde indûment sur certaines parties du cours et se voit forcé d'en escamoter d'autres pour reprendre le temps perdu ; à l'autre extrême se trouve le professeur qui livre une quantité régulière (considérable ou non) de matière d'un cours à l'autre.

1. TRÈS IRRÉGULIER 5. TRÈS RÉGULIER

25. DIGRESSIONS DÉSIRABLES : il s'agit ici de mesurer la fréquence des digressions **désirables** faites par le professeur durant ses cours. Une digression est "une partie d'un discours étrangère au sujet que l'on traite" (Larousse). Elles sont désirables dans la mesure où elles détendent, permettent des liens avec le vécu, le quotidien ou l'actualité.

1. TRÈS RARES 5. TRÈS FRÉQUENTES

26. DIGRESSIONS INDÉSIRABLES : il s'agit ici d'évaluer la fréquence des digressions **indésirables** faites par le professeur durant ses cours. Elles peuvent être caractérisées de bien des façons : elles n'apportent rien de positif, nuisent à l'atmosphère de la classe, laissent une impression de temps perdu, nuisent à l'unité des cours, etc ...

1. TRÈS FRÉQUENTES 5. TRÈS RARES

27. 28. 29. CAPTE L'ATTENTION : le trio d'échelles ci-dessous permet d'évaluer dans quelle mesure le professeur réussit (ou non) à capter l'attention du groupe étudiant. Il peut le faire, soit par son expression (ton), c'est-à-dire sa façon de présenter un contenu, soit par le contenu lui-même, soit par la combinaison des deux.

(27) 1. Capte TRÈS DIFFICILEMENT l'attention 5. Capte TRÈS FACILEMENT l'attention
(28) 1. Ton TRÈS MONOTONE 5. Ton TRÈS VIVANT
(29) 1. Contenu PAS DU TOUT CAPTIVANT 5. Contenu TRÈS CAPTIVANT

30. PERFORMANCE DRAMATIQUE : il s'agit ici d'évaluer quelle utilisation **volontaire** le professeur fait de ses talents de comédien pour

"amplifier" des situations qu'il veut souligner de façon particulière ; jusqu'à quel point emploie-t-il l'emphase, l'exagération, les idées flamboyantes pour **intéresser** les gens et faire mieux comprendre.

1. Composante "dramatique" JAMAIS présente
5. Composante "dramatique" TRÈS FRÉQUEMMENT présente

31. INTELLECTUELLEMENT STIMULANT : le professeur pousse l'étudiant à s'interroger, à réfléchir personnellement, à répondre lui-même aux questions qu'il pose, à faire des recherches personnelles. Il sait "motiver", "donner le goût" du travail et du défi à relever.

1. TRÈS RAREMENT stimulant 5. TRÈS SOUVENT stimulant

32. APTITUDE À CLARIFIER : il s'agit d'évaluer la facilité avec laquelle le professeur trouve et présente des formes d'explications pertinentes, c'est-à-dire qui permettent de surmonter l'incompréhension de certains étudiants. Cette aptitude apparaît très nettement chez le professeur qui saisit facilement où le groupe bloque et trouve rapidement le moyen de faire disparaître ce blocage.

1. Manifeste TRÈS RAREMENT cette aptitude
5. Manifeste TRÈS SOUVENT cette aptitude

33. COMPRÉHENSION DES QUESTIONS : cette dimension sert à évaluer dans quelle mesure le professeur semble comprendre les questions posées par les étudiants. Cette compréhension se révélera dans la réponse apportée : répond-il directement et clairement à la question posée, ou semble-t-il passer tout à fait à côté ?

1. Il comprend RAREMENT les questions
5. Il comprend TOUJOURS les questions

34. CONCRÉTISATION : il s'agit d'évaluer ici dans quelle mesure le professeur encourage les étudiants à utiliser des expériences vécues (personnelles ou non) pour concrétiser les concepts plus ou moins abstraits présentés au cours. Cette concrétisation peut être encouragée aussi bien durant les cours qu'à travers les travaux et examens.

1. Encourage TRÈS RAREMENT la concrétisation
5. Encourage TRÈS SOUVENT la concrétisation

35. ATTENTIF AUX APTITUDES INDIVIDUELLES : dans une classe, tous les individus n'apprennent pas à la même vitesse. Dans quelle mesure le professeur tient-il compte, dans ses explications, des ryth-

mes différents de compréhension à l'intérieur du groupe, c'est-à-dire des aptitudes individuelles variables face au contenu présenté.

1. TRÈS RAREMENT attentif
5. TRÈS SOUVENT attentif

36. PATIENCE : le terme « patience » réfère surtout à l'attitude du professeur face aux questions des étudiants, face à leur difficultés de compréhension, face à leurs variations d'humeur. À un extrême se situe le professeur très patient, qui accepte facilement de reprendre des explications ; à la limite, il pourrait même être perçu comme « trop » patient. À l'autre pôle, on retrouve le professeur qui manifeste très peu de « patience pédagogique ».

1. RAREMENT patient
5. TOUJOURS patient

37. ATTITUDE VALORISATRICE : la présence de cette attitude valorisatrice se traduit par les comportements suivants : le professeur encourage les étudiants, les félicite de leurs succès ou progrès, accepte les personnes telles qu'elles sont. À l'inverse, on ne la retrouve pas chez le professeur qui déprécie les étudiants, qui pointe, attaque ou ridiculise des réponses.

1. Attitude RAREMENT valorisatrice
5. Attitude TOUJOURS valorisatrice

38. ATTITUDE DÉMOCRATIQUE : il s'agit d'évaluer la part d'autonomie laissée aux étudiants dans le choix de certains contenus de cours et de certaines politiques pédagogiques ou administratives. À l'un des pôles se situe le professeur qui encourage un maximum de prises de décisions par le groupe ; à l'autre, le professeur qui prend seul toutes les décisions.

1. Décisions TRÈS RAREMENT laissées au groupe
5. Décisions TRÈS SOUVENT laissées au groupe

39. FRÉQUENCE DE LA CRITIQUE : le terme « critique » se veut dégagé ici de sa consonnance habituelle, strictement péjorative. Il est employé au sens général d'évaluation qualitative (autre que la note) du travail de l'étudiant. Que le contenu de l'évaluation soit positif ou négatif, le terme s'applique tout aussi bien. Cette critique s'exprime entre autres par des commentaires écrits (sur les copies) ou oraux, comme le fait de souligner des déficiences, des reculs ou des progrès, etc...

1. Ne fait JAMAIS de critique
5. Critique TRÈS FRÉQUENTE

40. NATURE DE LA CRITIQUE : il s'agit ici d'évaluer la **qualité** de la critique, indépendamment de sa **fréquence.** À l'un des pôles se situe le professeur dont les évaluations sont constamment perçues comme dépréciatives ; à l'autre, le professeur qui sait faire des commentaires aussi bien négatifs que positifs, mais toujours avec une optique constructive.

1. RAREMENT constructive 5. TOUJOURS constructive

41. FRÉQUENCE DES QUESTIONS PAR LE PROFESSEUR : les questions posées en classe peuvent provenir du professeur ou des étudiants. L'échelle ci-dessous vous permet d'évaluer la **fréquence** des questions **posées par le professeur,** pour vérifier si les étudiants ont bien compris, pour soutenir l'attention . . .

1. Questions TRÈS RARES 5. Questions TRÈS FRÉQUENTES

42. FRÉQUENCE DES QUESTIONS PAR LES ÉTUDIANTS : il s'agit maintenant d'évaluer la fréquence des questions **posées par les étudiants,** soit pour faire expliquer une notion obscure, soit pour obtenir des informations supplémentaires, etc. . .

1. Questions TRÈS RARES 5. Questions TRÈS FRÉQUENTES

43. RESPONSABLE FACE À LA FRÉQUENCE RÉDUITE DES QUESTIONS : cette dimension n'a de sens **pour vous** que si le nombre des questions posées par les étudiants vous est apparu réduit (dimension précédente). La fréquence peu élevée des questions posées par le groupe peut dépendre, soit de l'attitude du groupe (passivité, manque d'intérêt, d'effort créateur, d'implication personnelle, etc.), soit de l'attitude du professeur qui, d'une façon ou d'une autre, décourage l'expression des questions. Il s'agit donc d'évaluer ici le partage des responsabilités entre le professeur et les étudiants.

1. BEAUCOUP PLUS SOUVENT attribuable au professeur
5. BEAUCOUP PLUS SOUVENT attribuable au groupe étudiant

44. FRÉQUENCE DES ÉCHANGES D'OPINIONS : nous voulons évaluer ici la fréquence des interventions en classe qui dépassent en envergure les échanges du type « question-réponse ». Il peut s'agir tout aussi bien de discussions entre étudiants ou avec le professeur, d'apports d'objections, d'expressions spontanées d'expériences personnelles, etc. . .

1. Échanges d'opinions TRÈS RARES 5. Échanges d'opinions TRÈS FRÉQUENTS

45. CLIMAT INTERPERSONNEL : ce terme correspond à la présence ou à l'absence de tension et d'agressivité entre le professeur et les élèves.

1. Climat TRÈS FRÉQUEMMENT tendu
5. Climat TRÈS RAREMENT tendu

46. AGRESSIVITÉ VERBALE : chez les étudiants, elle se manifeste entre autres par des questions qui n'ont d'autre but que de « coincer » le professeur ou d'exploiter certaines de ses faiblesses ; par des remarques à haute voix dirigées vers le groupe, mais visant le professeur ; par des réflexions très « émotives » adressées au professeur, etc.

1. Agressivité verbale FRÉQUENTE
5. Agressivité verbale ABSENTE

47. FORME DE DISCIPLINE : il s'agit ici d'évaluer la **qualité** des « interventions disciplinaires » indépendamment de leur fréquence. À un extrême se situent les interventions fortes ou fermes, qui peuvent parfois paraître **violentes** ; à l'autre, on retrouve les interventions faibles, discrètement formulées, qui peuvent parfois paraître **timides**.

1. Interventions TRÈS FERMES
5. Interventions TRÈS DISCRÈTES

48. PONCTUALITÉ ATTENDUE : il s'agit ici d'évaluer dans quelle mesure le professeur se montre sensible et même strict devant la non-ponctualité des étudiants. À un pôle se situe le professeur très strict, qui pourra même refuser systématiquement l'entrée au cours dès la cloche sonnée ; à l'autre, le professeur qui semble totalement indifférent face à la non-ponctualité des étudiants.

1. TRÈS PEU STRICT
5. TRÈS STRICT

49. 50. CONTACTS HORS COURS : les contacts « professeur-étudiants » en dehors des cours peuvent se faire, soit en « terrain académique » (salle de cours, corridor attenant, bureau du professeur), soit « en terrain neutre » (fumoir, cafétéria, salle de jeu, terrain extérieur, endroits publics, domicile personnel, etc.). Les deux échelles ci-dessous permettent d'évaluer la fréquence des contacts sur l'un et l'autre « terrain ».

(49) 1. Contacts (terrain académique) TRÈS RARES
5. Contacts (terrain académique) TRÈS FRÉQUENTS

(50) 1. Contacts (terrain non-académique) TRÈS RARES
5. Contacts (terrain non-académique) TRÈS FRÉQUENTS

51. INITIATIVE DES CONTACTS : l'initiative qu'on veut ici mesurer porte sur les contacts « en terrain académique », c'est-à-dire près des salles de cours ou au bureau du professeur. À l'un des pôles se situe le professeur qui se dit (et qu'on sent) disponible, mais qui attend que l'initiative des contacts vienne des étudiants ; à l'autre pôle, on trouve le professeur qui rappelle fréquemment sa disponibilité, invite directement des étudiants à venir le rencontrer, organise des rencontres avec quelques étudiants, etc...

1. Prend TRÈS RAREMENT l'initiative
5. Prend TRÈS SOUVENT l'initiative

52. NATURE DES ÉCHANGES : il est toujours question ici des contacts « en terrain académique », c'est-à-dire près des salles de cours ou au bureau du professeur. À un extrême, les échanges se centrent exclusivement sur le contenu du cours ; à l'autre, ils s'orientent vers des contenus plus personnels (discussions sur des sujets parapédagogiques, consultation sur une base amicale, etc.).

1. Contenus personnels TRÈS RARES
5. Contenus personnels TRÈS FRÉQUENTS

53. HUMEUR : ce terme doit être interprété dans le sens de « bonne humeur ». Il s'agit ici d'évaluer l'état d'esprit habituel du professeur lorsqu'il donne son cours.

1. Humeur RAREMENT joviale
5. Humeur TOUJOURS joviale

54. HUMOUR : l'humour en classe peut servir tout aussi bien à détendre l'atmosphère qu'à aider le professeur à capter l'attention du groupe au plan du contenu : il devient alors « outil pédagogique ». Cet humour peut prendre la forme de réparties, facéties, jeux de mots, calembours, etc...

1. AUCUN humour
5. Humour TRÈS FRÉQUENT

55. OBJECTIVITÉ : l'un des extrêmes décrit le professeur qui présente une information aussi objectivement que possible ; l'autre décrit celui qui déforme les faits ou les choisit spécialement de façon à confirmer des opinions personnelles.

1. Manque SOUVENT d'objectivité
5. Ne manque JAMAIS d'objectivité

56. JUGEMENT NUANCÉ : ce titre réfère au professeur qui, à l'intérieur de son cours, sait introduire des nuances, peser le pour et le contre ; il voit toujours les implications d'un problème, ne fait pas de généralisations hâtives ni ne tranche trop rapidement les questions.

1. TRÈS RAREMENT nuancé
5. TOUJOURS nuancé

57. HUMILITÉ : il s'agit ici d'évaluer la facilité avec laquelle le professeur reconnaît ses faiblesses occasionnelles, tant au niveau de la présentation de la matière qu'au niveau de l'évaluation du rendement ou des gestes disciplinaires.

1. Reconnaît TRÈS DIFFICILEMENT ses erreurs
5. Reconnaît TRÈS FACILEMENT ses erreurs

58. JUSTICE : à un extrême se situe le professeur juste ou « équitable » ; à l'autre, le professeur qui entretient sur les étudiants des **opinions préconçues** (positives ou négatives) qui pourraient se traduire par une évaluation **partiale** de leur rendement.

1. PEU ÉQUITABLE
5. TOTALEMENT ÉQUITABLE

59. INTÉRÊT POUR LES INDIVIDUS : cette dimension permet d'évaluer dans quelle mesure le professeur s'intéresse spontanément aux activités scolaires et parascolaires des étudiants, s'efforce de connaître leur nom, bref, différencie les individus à l'intérieur du groupe.

1. PAS DU TOUT INTÉRESSÉ
5. TRÈS INTÉRESSÉ

60. DEGRÉ D'EMPATHIE : on désigne par « empathie » l'aptitude à saisir correctement les idées, les attitudes et les émotions d'autrui. Un professeur « empathique » saisit vite les changements d'atmosphère durant le cours, les moments d'incompréhension ; il perçoit rapidement les principales sources d'insatisfaction provenant de la situation vécue par le groupe.

1. TRÈS PEU empathique
5. TRÈS empathique

61. CULTURE GÉNÉRALE : on entend ici par « culture générale » la capacité qu'a le professeur de se dégager des cadres de sa discipline, d'être ouvert à des domaines différents, de manifester des intérêts et des goûts très diversifiés ; bref, de pouvoir dépasser aisément les frontières de sa discipline.

1. Culture TRÈS PEU étendue
5. Culture EXCEPTIONNELLEMENT étendue

F3

LES SERVICES AUX ÉTUDIANTS DANS LES CEGEPS

A – INTRODUCTION 183

B – LES CARACTÉRISTIQUES DES INSTITUTIONS ET DES SERVICES 185

Les institutions

Les services

C – LES SERVICES AUX ÉTUDIANTS 189

Les services personnels

Les services collectifs

Les services exclusivement étudiants

D – LES PROBLÈMES MAJEURS RENCONTRÉS 201

Les problèmes tenant à l'organisation des services aux étudiant

Les problèmes tenant au milieu étudiant

E – CONCLUSION 208

LES SERVICES AUX ÉTUDIANTS DANS LES CEGEPS *

A — INTRODUCTION

Si nous connaissons le mode de fonctionnement d'un cegep, sa structure organisationnelle et ses exigences pédagogiques, nous savons peu de chose sur la façon dont vit l'étudiant à l'intérieur même de cet établissement. Le mouvement de contestation d'octobre 1968, les nombreux écrits étudiants de cette période aussi bien que les écrits actuels mettent l'accent, entre autres, sur l'inanité de la vie étudiante au cegep, sur son non-sens, car selon ces écrits l'organisation même du cegep ne permet pas aux étudiants de vivre ; les vocables de « boîte de cours », d'« usine », de « super market » largement utilisés à cet effet expriment cette carence d'une vie étudiante réelle. Les étudiants ne se sentent pas hommes, mais numéros à l'intérieur de l'établissement, des individus auxquels l'on a retiré tout ce qui faisait d'eux des hommes : leurs idées, leur créativité propre, leur sens de l'initiative et des responsabilités, pour ne garder d'eux que l'apprenti en voie de qualification. Un besoin de savoir ce qu'il en était exactement nous a conduit à entreprendre une recherche sur la vie des étudiants au cegep, afin de connaître d'une part leurs réactions face aux situations qui sont leurs et d'autre part les réalités qu'ils aimeraient promouvoir à l'intérieur même de ces établissements. Cette étude devra permettre d'apporter une réponse à l'interrogation que se posent actuellement un certain nombre de personnes au regard des revendications étudiantes : le cegep, parce qu'il est ce qu'il est, détruit-il toute possibilité de communication entre les individus qui le fréquentent ou au contraire favorise-t-il la création d'une communauté entre ses membres, d'une communauté de travail ?

---

* *L'auteur de ce texte est Mme Elisabeth Bielinski de la Direction générale de la planification, division « Études et Recherches ». Ce texte a été publié dans la série « Bilan et Prospective » de juin 1970 et dans la revue* Éducation Québec, *no 1 et 2 des 16 et 30 septembre 1970. Il a toutefois été quelque peu modifié pour la présente publication.*

La phase définitive de cette recherche a été réalisée, en novembre 1970, par l'administration d'un questionnaire à réponses précodifiées à un échantillon réprésentatif d'étudiants. Des travaux préliminaires avaient cependant été nécessaires avant de pouvoir rédiger un tel questionnaire. Parmi ces travaux figurent les entrevues effectuées auprès du directeur des services aux étudiants (1) de huit cegeps. Ces entrevues revêtaient pour nous une double signification : en même temps qu'elles nous informaient de l'organisation effective des services aux étudiants dans chacun des huit cegeps, elles nous permettaient d'approfondir notre connaissance des étudiants eux-mêmes par l'identification des problèmes existants et des besoins exprimés. En fait, seul le premier de ces deux aspects a pu être largement circonscrit. Le second plus vaste et recouvrant une réalité fluctuante a été d'une approche difficile et les considérations exprimées à ce propos ne peuvent faire l'objet que d'hypothèses et non de faits vérifiés. C'est pourquoi, rejoignant par là-même les préoccupations actuelles des responsables de l'enseignement à tous les niveaux, nous limitons notre exposé à une présentation des modalités d'organisation des services aux étudiants telles qu'elles nous ont été décrites par leurs directeurs – comme le nombre de personnes à l'emploi de chacun de ces services et leur insertion particulière au sein de l'ensemble des services offerts aux étudiants du cegep – , aux difficultés rencontrées dans la pratique courante (en dehors des problèmes organisationnels, il sera surtout question ici de l'absence de participation des étudiants à l'ensemble des services offerts) et aux buts qu'entendent réaliser ces mêmes directeurs. Notre analyse porte sur huit cegeps, distribués dans plusieurs régions de la province ; nous voulons ainsi éliminer la variable géographique et locale de nos résultats.

Nous aborderons l'analyse selon trois orientations différentes : d'abord, d'une façon très générale, en considérant les caractéristiques des établissements visités et des services aux étudiants de ces mêmes établissements ; ensuite, en étudiant la structure fonctionnelle des services aux étudiants telle qu'elle existe dans les différents cegeps visités ; enfin, en traitant des problèmes généraux dont nous ont parlé nos interlocuteurs indépendamment des considérations locales.

---

1. À l'avenir : DSE

B — LES CARACTÉRISTIQUES DES INSTITUTIONS ET DES SERVICES

LES INSTITUTIONS

Année de fonctionnement

Parmi les huit cegeps visités, cinq figuraient parmi les douze premiers cegeps à exister dans la province en 1967/68 : les trois autres ont été créés en 1968. C'est dire que la plupart en étaient à leur troisième année de fonctionnement et les autres à leur seconde. Cette précision est d'importance, car elle permet aux personnes en place de tirer les conclusions d'une expérience déjà engagée et de faire des comparaisons d'une année à l'autre.

Effectif étudiant

L'effectif étudiant des différents cegeps visités est des plus variés : parfois inférieur à 1000, parfois supérieur à 4000, la moyenne avoisine toutefois 2000 étudiants. Peu de ces cegeps ont une résidence et la quasi-totalité des étudiants logent à l'extérieur du campus lui-même. La répartition entre les secteurs professionnel et général varie selon les endroits ; dans deux cegeps, le secteur professionnel est le plus important ; ailleurs le secteur général l'emporte dans des proportions variables.

Nombre de campus, disposition physique des locaux

Rares sont les cegeps qui s'étendent sur un seul campus. Parmi les autres, il faut distinguer ceux qui possèdent une annexe dans une autre ville, mais dont le campus principal reste intégré, de ceux qui disposent de plusieurs pavillons entre lesquels les étudiants doivent voyager pour assister à leurs différents cours. La plupart des cegeps occupent les locaux d'anciennes institutions et des réaménagements ne sont pas toujours possibles. La répartition des locaux de même que leur disposition influencent grandement la vie étudiante et lui posent certaines limites. Dans ces conditions, il est difficile d'innover afin de rendre l'établissement plus fonctionnel et peut-être aussi plus attrayant. À un endroit, le cegep n'est même pas propriétaire des bâtiments, il n'est qu'en location et ne peut absolument rien concéder aux étudiants en matière de salle de repos ou autre.

Mais ce ne sont pas ces données physiques ni même la répartition géographique des établissements qui différencient fondamentalement les cegeps entre eux, c'est la façon dont est conçue leur organisation interne à tel endroit. La conception particulière de chacun des administrateurs quant aux objectifs à atteindre fait que, même si l'organigramme est à peu de chose près identique partout, dans la réalité aucun cegep n'est semblable à un autre. Et cela est d'autant plus vrai pour les services aux étudiants car ce domaine, plus que tout autre, laisse une grande part d'initiative au responsable qui en a la charge. La personnalité du DSE est donc déterminante.

LES SERVICES AUX ÉTUDIANTS

Les cas particuliers

Des situations locales bien particulières viennent parfois alourdir la tâche du DSE ou rendent difficile un fonctionnement normal de l'ensemble des services aux étudiants. C'est le cas pour un cegep où, lors de notre passage, le directeur des services aux étudiants avait quitté son poste pour occuper une nouvelle fonction dans un autre cegep et n'avait pas encore été remplacé. Il est difficile dans ces conditions d'espérer un fonctionnement normal des services. Les cegeps recevant une clientèle réduite constituent également un cas très particulier. Ces établissements ne peuvent se permettre, pour des raisons financières, d'engager un personnel nombreux qu'ils affecteraient aux services aux étudiants. Il revient alors au DSE d'exercer toutes les fonctions qui, lorsque le cegep est plus important, sont réparties entre plusieurs personnes : s'occuper de la discipline, de l'animation de la vie étudiante, de la direction des activités socioculturelles, de la supervision des responsables des différents services, etc. On pourrait se demander s'il n'existerait pas un seuil de rentabilité qui ferait qu'en dessous d'un certain effectif les services aux étudiants ne sont ni efficaces, ni rentables s'ils se maintiennent sous la forme qu'ils connaissent dans les institutions plus importantes.

Les types d'administrateurs

Nous avons dit du DSE que sa personnalité était déterminante dans l'organisation et la conception des services aux étudiants. Cela est d'autant plus vrai que c'est en fonction de sa compréhension et de sa perception du monde étudiant qu'il orientera les services offerts.

Nous pouvons identifier les catégories parmi les directeurs des services aux étudiants selon le type de préoccupations majeures qui les animent et nous verrons, concrètement, comment leur façon d'être et de penser se répercute sur les activités offertes.

On rencontre des DSE qui ne sont que des « **gestionnaires** », administrant leurs services comme une entreprise et où le critère de rentabilité (c'est-à-dire le taux de fréquentation par les étudiants) est fortement valorisé. Les tentatives d'implantation d'activités nouvelles, dans ce cas, sont rares et on ne rencontre en général que les activités traditionnellement offertes : ciné-club, spectacles de variétés, conférences, sports individuels et d'équipe, etc. Cette constatation ne veut pas dire que ce type d'administrateur néglige les étudiants : des contacts ont lieu, mais ils se font surtout d'individu à individu et ne sont pas organisés de manière que le DSE soit systématiquement présent aux côtés des étudiants lors des moments marquants de leur vie au cegep – comme lors des manifestations sportives, culturelles ou syndicales.

Un second type, que nous qualifierons de « **gestionnaires compréhensifs** », se présente également parmi les DSE. Si leur but premier demeure le maintien d'un certain nombre d'activités, ces « gestionnaires » tentent cependant de savoir si les étudiants sont satisfaits de ce qui existe et s'ils manifestent d'autres désirs. Ils portent une attention plus grande aux aspirations des étudiants et favorisent même leur initiative. En plus des activités traditionnelles, on trouve une foule d'activités diverses s'effectuant le plus souvent par petits groupes. En effet, il a été constaté que c'est à l'intérieur d'une communauté réduite que l'étudiant préfère se retrouver car, en même temps qu'il exerce une de ses activités favorites, il trouve une sécurité affective en raison des amis qu'il rencontre. Mais par opposition au genre d'activités dont nous parlerons ci-dessous, disons que celles du cas présent sont toutes récréatives ; elles sont une forme de loisirs gratuits pour celui qui y participe.

Une troisième catégorie que nous dénommerons celle des « **animateurs** » regroupe ceux des DSE qui sont davantage préoccupés par les inquiétudes étudiantes et qui tentent d'y répondre non par une activité dérivative, mais d'abord par un effort de réflexion approfondie pour tenter de cerner les problèmes dans toute leur ampleur. Si ces « animateurs » sont également administrateurs et font office de distributeurs de service, ils privilégient l'animation comme moyen

de connaître les étudiants, de les aider à formuler leurs problèmes et aspirations et de leur faire prendre conscience de ce qu'ils veulent vraiment. Cette animation est donc un dynamisme insufflé au milieu qui, dans une étape ultérieure, permet la prise en charge, par les étudiants eux-mêmes, de la collectivité cégépienne. Constatant que les préoccupations majeures des étudiants tels que considérés traditionnellement se situent en marge de ces préoccupations et ne servent que de dérivatifs, ces DSE-animateurs envisagent leur rôle comme devant être complémentaire à celui des DSP et comme devant favoriser les activités qui tirent leur origine de la pédagogie et en sont un prolongement. Cette orientation donnée aux services aux étudiants est totalement nouvelle, car elle prend comme point de départ la pédagogie et privilégie l'initiative étudiante par la conception et la réalisation d'activités, ces dernières ayant toutes pour but de concrétiser l'enseignement théorique donné dans les cours.

Cette typologie, bien qu'abstraite et simplifiée à l'extrême, nous permet cependant d'illustrer la relation fonctionnelle qui s'instaure entre d'une part la personnalité du DSE et la façon dont il conçoit son rôle et d'autre part les activités existant au cegep.

Conception de l'administration en matière de vie étudiante

Les DSE rencontrés ne nous ont fourni que peu de renseignements sur cette question. Cela est d'autant plus regrettable que leurs indications nous auraient permis de confirmer la tendance que nous indiquions précédemment, à savoir que non seulement le DSE mais aussi l'ensemble de l'administration ont une influence non négligeable sur l'orientation des services aux étudiants. Il semble toutefois que l'administration n'ait pas d'idées particulières et novatrices concernant le rôle qu'elle entend demander aux services aux étudiants. La distinction entre l'ancien directeur des étudiants et le nouveau directeur des services aux étudiants n'est pas très claire en ce qui concerne le rôle qu'il a à jouer : faire respecter la discipline, faire l'animation ou gérer un certain nombre de services. Selon l'endroit, telle fonction est privilégiée au détriment de telle autre. Ce sont les directeurs des services aux étudiants qui, parce qu'ils sont en contact avec une clientèle en mutation, perçoivent les nouveaux impératifs de leurs fonctions et font pression sur leur supérieur afin que ce dernier accueille plus favorablement leurs conceptions et leurs initiatives. Selon les endroits, ils auront une audience plus ou moins grande.

C — LES SERVICES AUX ÉTUDIANTS

Cette section de notre travail veut faire le bilan des services existant actuellement dans les cegeps, et cela sous l'angle fonctionnel : étudier, par exemple, les tâches réalisées par chacun des services, le personnel employé, etc. Pour ce faire, nous distinguerons trois catégories de services :

1) Les services personnels qui s'adressent à l'étudiant en tant qu'individu et qui mettent en relation un spécialiste avec un étudiant – la relation vécue étant toujours interpersonnelle ;

2) les services collectifs qui rejoignent d'emblée la collectivité ou une communauté plus restreinte, mais jamais l'individu isolé ;

3) les services exclusivement étudiants, c'est-à-dire ceux qui, par opposition aux deux précédents placés sous la tutelle du DSE, sont exclusivement gérés par des étudiants, pour les étudiants.

LES SERVICES PERSONNELS

Service des prêts et bourses

Ce service se présente sous différentes formes selon les endroits. Parfois il est du ressort exclusif du personnel de soutien (secrétaire du DSE notamment), car on estime que c'est un travail de routine qui ne demande aucune compétence particulière. L'attitude inverse a également été constatée, c'est-à-dire que faute d'un personnel affecté spécialement à ce service, l'ensemble du personnel des services aux étudiants y travaille et occupe ainsi une grande partie de son temps à enregistrer des demandes, à les vérifier et à distribuer les chèques d'allocation. D'autres modes de fonctionnement sont possibles aussi comme le regroupement avec d'autres services : celui du placement – dans ce cas on cherche avant tout à trouver du travail aux étudiants ayant besoin d'argent – ou celui d'aide financière qui gère un « fond de dépannage » destiné aux étudiants les plus nécessiteux.

La gestion de ce service n'est pas assurée partout par la même personne : elle revient parfois exclusivement au DSE, qui tient à le contrôler minutieusement afin de pallier les abus éventuels, ou encore

elle constitue la tâche première de l'adjoint au DSE, ou bien elle est confiée à un responsable qui dépend directement du DSE au même titre que les responsables des autres services.

Service de placement

Ce service existe pratiquement dans tous les cegeps visités, mais ne remplit pas partout les mêmes fonctions. Un seul cegep n'en possède pas mais le DSE se propose d'en créer un incessamment, car il estime nécessaire son implantation dans le cegep. Dans quatre des huit cegeps, l'aide du centre local de la main-d'oeuvre du Canada a été demandée et se concrétise par la présence au collège d'un conseiller qui rencontre les étudiants sur demande. Son travail s'effectue, soit à temps partiel, soit à temps plein. Ce conseiller est parfois secondé par une autre personne ; il s'agit souvent d'un professeur dégagé partiellement de sa charge d'enseignement.

Le but de ce service est de trouver du travail aux étudiants : soit un travail permanent pour les finissants des options professionnelles (dans 5 cas), soit un travail d'été à ceux qui poursuivent encore leurs études (2 cas), soit un travail à temps partiel durant l'année scolaire (3 cas). Un même service peut offrir un ou plusieurs de ces types d'emplois.

Selon nos interlocuteurs, les étudiants semblent satisfaits des résultats que le service de placement de leur cegep obtient ; en effet, celui-ci répond dans une forte proportion aux demandes qui lui sont faites.

Service d'orientation et d'aide psychologique

À l'exception de deux cegeps – l'un en raison de l'importance de son effectif et l'autre, où ces services sont entièrement autonomes et relèvent exclusivement du directeur général – les services d'orientation et d'aide psychologique entrent sous la juridiction du directeur des services aux étudiants. Partout, orientation et aide psychologique sont jumelées en un seul service même si deux personnes différentes en ont la charge. Cette juxtaposition est normale étant donné le type de relation qui s'instaure avec la clientèle et l'interférence des problèmes rencontrés : les problèmes d'orientation peuvent avoir une origine psychologique, les uns et les autres ne pouvant être abordés que dans une relation interpersonnelle de l'étudiant avec un spé-

cialiste. Le but de ces services semble assez évident pour que nous n'ayons pas à en parler. Nous nous contentons de mentionner ci-dessous le nombre de personnes qui y est affecté en le rapprochant de l'effectif étudiant du cegep, car nous aurons besoin de cette correspondance lorsque nous aborderons la question des normes.

- cegep A (3500 étudiants) : quatre personnes travaillent à temps complet dont un psychologue-orienteur et un conseiller en orientation.
- cegep B (1500 étudiants) : deux orienteurs sont engagés à temps complet, un psychoque vient donner des consultations lorsque le cegep le lui demande.
- cegep C (2000 étudiants) : un psychologue-clinicien et un orienteur travaillent à temps complet dans le cadre de ces services.
- cegep D (1500 étudiants) : deux orienteurs à temps complet et un psychologue à temps partiel effectuent les tâches requises par le service.
- cegep E (moins de 1000 étudiants) : dispose d'un psychologue à temps partiel (2/5 d'une charge complète), mais d'aucun orienteur.
- cegep F (environ 3000 étudiants) : deux orienteurs travaillent à temps complet dans le cadre du service d'orientation.

Cette description du personnel employé par les services d'orientation et d'aide psychologique dans l'ensemble des cegeps visités appelle plusieurs remarques. On constate en premier lieu que ces services existent dans tous les cegeps (là où ils ne sont qu'embryonnaires ou insuffisamment développés, une extension dans les années à venir est prévue). En second lieu, que l'orientation est privilégiée au détriment de l'aide psychologique – les orienteurs étant en plus grand nombre que les psychologues. En troisième lieu, que le nombre de personnes à l'emploi de ces services dans chacun des cegeps n'est pas proportionnel à l'effectif étudiant du cegep. Il semble d'ailleurs que cet état de choses profite surtout aux cegeps de 1500 étudiants et moins.

Une expérience intéressante a été tentée dans un cegep : plutôt que de charger un spécialiste de solutionner les problèmes d'orientation de chaque étudiant pris isolément, on utilise une méthode qui repose sur le principe de la thérapie de groupe : le sujet de l'orien-

tation est abordé lors d'une discussion en groupe restreint par des étudiants satisfaits ou non de leur orientation et on pense que l'influence de ceux-là sur ceux-ci sera positive.

Service de santé

Ce service est considéré parfois comme un service personnel, parfois comme un service collectif ; il nous apparaît, quant à nous, qu'il faille l'envisager comme un service personnel en raison de la relation qui s'instaure entre l'utilisateur et le spécialiste ; la relation affecte toujours ces deux seuls interlocuteurs. C'est donc fondamentalement un service à la personne, à l'individu. Nous n'avons pas assez de précisions pour connaître de façon exacte le mode de fonctionnement de ce service. Ce que nous pouvons dire avec certitude, c'est que le ministère de l'Éducation n'octroyant qu'une allocation de $2.00 par élève à ce poste, il est impossible de monter un service complet avec une somme aussi faible. Les seuls honoraires d'une infirmière et/ou d'un médecin, même à temps partiel, engloutissent la totalité des disponibilités financières dans ce domaine. Pour pallier cette lacune, certains cegeps perçoivent $4.00 par étudiant tandis que d'autres se refusent à percevoir une cotisation étudiante à cet effet estimant qu'il n'appartient pas aux étudiants de financer le service de santé. Faute de pouvoir organiser un service complet ce sont, la plupart du temps, des solutions intermédiaires qui sont adoptées. Ici, on fait suivre à des secrétaires des cours de premiers soins qui les habilitent à soigner les urgences ; là, on dispose de l'infirmerie d'une institution proche ; ailleurs, on ne possède qu'une trousse de secours, mais on bénéficie de la proximité d'un hôpital qui permet d'accueillir rapidement les cas graves, etc. Parmi les huit cegeps, objet de notre investigation, seuls trois d'entre eux disposent d'une personne exclusivement affectée à ce poste ; dans les autres, soit qu'il n'y ait personne (3 cas), soit que le personnel engagé travaille à temps partiel (2 cas).

Toutefois la politique gouvernementale en matière de santé dans les établissements scolaires est en voie de réorganisation et entrera prochainement en vigueur. Dans la nouvelle structure, il appartiendra au ministère de la Santé et non plus au ministère de l'Éducation d'organiser les services médicaux nécessaires et de prendre à sa charge la totalité des frais encourus. Les critiques émises par nos informateurs n'auront alors plus lieu d'être.

Service de logement

Ce service existe officiellement dans deux des huit cegeps. Il a pour but de trouver des chambres ou appartements aux étudiants venant de l'extérieur et qui ne peuvent ou ne veulent pas se déplacer quotidiennement. Lorsque le cegep dispose d'une ou plusieurs résidences, la surveillance et l'administration de celles-ci tendent à s'effectuer d'une façon autonome et à échapper à la juridiction du DSE.

Service d'aide pédagogique individuelle

Dans deux cegeps, ce service originellement du ressort du directeur des services pédagogiques, fait maintenant partie intégrante des services aux étudiants. Cette innovation est une concrétisation du rapprochement jugé indispensable entre le scolaire et le parascolaire. Le choix d'un programme de cours à l'intérieur d'une concentration donnée est fonction autant de la personnalité de l'étudiant que des exigences pédagogiques. Une relation doit donc d'établir entre le service d'aide pédagogique individuelle et les autres services personnels (orientation, psychologie, santé, etc.). Dans un autre cegep, un service complémentaire a été créé, en liaison avec les services pédagogiques, dans le but d'aider les étudiants qui auraient des difficultés de tous ordres – pédagogiques ou autres – et de tenter de les réintégrer à la communauté cégépienne. Qu'il s'agisse de la création d'un service original comme celui qui est mentionné précédemment ou de l'intégration de l'aide pédagogique individuelle au sein des services aux étudiants, les promoteurs de ces initiatives sont animés par la même préoccupation : réaliser l'unité de la vie étudiante au cegep en intégrant le scolaire au parascolaire.

Ce bref tour d'horizon des services personnels implantés dans chacun des huit cegeps appelle deux remarques. Nous constatons d'abord que le type de services offerts à la clientèle étudiante varie d'un endroit à l'autre même si la dénomination servant à les qualifier est la même, et ensuite que le personnel affecté à chacun des services n'a pas partout la même qualification.

LES SERVICES COLLECTIFS

Service de pastorale

Ce service figure tantôt parmi les services personnels, tantôt parmi les services collectifs: nous le rangeons sous la rubrique des ser-

vices collectifs étant donné le type de relation qui s'instaure entre l'étudiant et l'animateur ou l'aumônier ; il ne s'agit pas seulement d'un échange entre deux personnes, mais également d'un échange avec un groupe plus ou moins restreint.

Ce service existe partout, mais nous ne sommes pas entrés suffisamment dans les détails de son organisation propre pour pouvoir le comparer. Le personnel comprend en général deux personnes, plus rarement trois. Il dispose des fonds nécessaires pour fonctionner normalement puisque le ministère alloue une somme de $11.00 per capita à ce poste. Plusieurs de nos informateurs estiment même que cette somme est trop élevée comparativement aux $7.00 attribués au titre des activités socio-culturelles et sportives, d'autant plus que, selon ces même informateurs, les activités de la pastorale n'intéressent que peu d'étudiants.

Activités socio-culturelles

Il ne s'agit pas de faire un inventaire des activités socio-culturelles existant dans les différents cegeps, mais de comparer leur mode d'organisation et la structure hiérarchique dans laquelle elles s'intègrent afin de dégager les divers types possibles de fonctionnement. Nous remarquons toutefois que les activités offertes ne varient pas tellement d'un endroit à un autre. Partout ou presque, nous retrouvons le ciné-club, le club de photographie, le groupe théâtral, les auditions musicales, le studio d'art (où les étudiants peuvent pratiquer la peinture et la sculpture), les spectacles de chanteurs ou chansonniers et les conférences. Ces activités sont dites traditionnelles parce qu'elles ne sont pas nouvelles et existent depuis longtemps dans les établissements d'enseignement collégial ; elles constituent ce que nous appellerons « le fonds commun » du socio-culturel. Les innovations constatées çà et là sont des élargissements de ce « fonds commun », mais n'en sont jamais une remise en cause. Lorsque l'une ou l'autre de ces activités semble délaissée par les étudiants, elle est relancée par l'animateur plutôt qu'abandonnée, comme si on tenait à la maintenir, parce qu'elle a une longue implantation dans le collège, plutôt que de remettre son existence en question et éventuellement de la supprimer si on constate qu'elle ne répond plus aux désirs des étudiants.

Les innovations qui interviennent dans ce champ des activités socio-culturelles ont la plupart du temps à leur origine l'initiative d'un groupe d'étudiants. Une activité nouvelle est implantée non parce

que la direction des services aux étudiants la pense souhaitable, mais parce qu'elle est désirée par la clientèle étudiante. Ainsi les services aux étudiants adoptent une attitude de plus en plus répandue parmi le personnel de direction des établissements scolaires, à savoir : tenter de répondre le mieux possible aux besoins et aux aspirations des étudiants en leur laissant, lorsque cela est possible, une grande part d'initiatives. Les activités parascolaires, en raison de leur situation particulière, à la fois intégrées au cegep tout en ne participant pas de sa fonction essentielle caractérisée par la transmission de connaissances permettent de développer très largement ce champ de liberté laissé aux étudiants. Des expériences intéressantes ont été tentées à plusieurs endroits.

Les structures fonctionnelles des activités socio-culturelles

Chaque cegep constitue un cas d'espèce et une généralisation à l'échelle des huit cegeps visités est difficile. Ici un animateur coordonne les activités, là il se contente d'animer ; ailleurs il n'y a que des coordonnateurs, ailleurs encore on ne trouve que des techniciens. De même en ce qui concerne le déroulement de ces activités, déroulement qui se fait tantôt sous le contrôle de l'association étudiante tantôt sous celui du DSE – et encore à ce niveau, divers modes de gestion sont possibles. On peut tout de même dégager deux grands types de structures fonctionnelles : la structure unique sous l'autorité du DSE avec parfois un domaine réservé aux seuls étudiants ; et les structures parallèles, où l'association étudiante et la direction des services aux étudiants se font concurrence quant à l'organisation d'activités.

La structure unique : divers cas peuvent se présenter.

Les services aux étudiants proposent des activités qui sont des **activités de masse** et requièrent la participation d'un grand nombre de personnes à la fois. Il s'agit dans la plupart des cas des activités dont nous disions qu'elles constituent le « fonds commun » du socio-culturel (cinéma, spectacles divers, etc.). Elles sont totalement extérieures à l'étudiant qui n'en est aucunement responsable et se contente d'être un « consommateur ». Comme très souvent le syndicat étudiant existe et dispose de l'argent de ses cotisations, il est libre d'organiser lui-même les activités qu'il désire. Tout un ensemble d'activités se situent de ce fait en marge du champ d'organisation de la direction des services aux étudiants et relèvent exclusivement des étudiants.

Lorsque les activités socio-culturelles sont organisées sous cette forme, des techniciens sont nécessaires pour réaliser les activités conçues par le DSE et ses collaborateurs et pour servir de conseillers auprès de l'association étudiante lorsque cette dernière les sollicite.

Les services aux étudiants proposent des activités diversifiées et multiples qui s'effectuent surtout par **petits groupes**. Les étudiants choisissent celles d'entre elles qui correspondent le mieux à leurs goûts et peuvent même en proposer de nouvelles. La direction des services leur donne les moyens matériels nécessaires à leur fonctionnement mais, à l'intérieur de chacun des groupes, les étudiants sont libres de s'organiser et de disposer comme ils l'entendent des moyens mis à leur disposition. Les animateurs et/ou les coordonnateurs qui travaillent à l'intérieur d'une telle structure ont une double tâche : d'animation afin de chercher à connaître les besoins nouveaux des étudiants et de techniciens afin de voir à la répartition du matériel disponible entre les diverses activités.

En dehors de quelques activités traditionnelles (cinéma, théâtre, etc.), les services aux étudiants ne proposent rien, mais attendent que l'initiative vienne des étudiants eux-mêmes. Les animateurs ont pour tâche de stimuler la créativité et les désirs de chacun pour que ces potentialités parviennent à se concrétiser en des projets immédiatement réalisables. Lorsque ce stade est atteint, l'animateur accorde toutes les facilités matérielles et techniques nécessaires à l'exécution du projet.

Ces trois types de structures fonctionnelles que nous avons dégagés de nos observations sont, en fait, des schématisations. Ils n'existent pas sous cette forme dans la réalité, où ils se recoupent et entrent en interférence pour donner lieu à des types mitigés. Nous n'avons fait que les élargir pour ne retenir que les caractéristiques fondamentales de chacun d'eux, de même que leurs différences, afin de saisir globalement l'ensemble de l'organisation.

Les structures parallèles : l'association étudiante recueille auprès des étudiants une cotisation plus ou moins élevée lui permettant de disposer de ressources financières importantes. Elle déborde alors le cadre que s'assignent traditionnellement les A.G.E. (à savoir : radio, journal et coopérative) pour prendre en main tout le socio-culturel et voir à l'organisation et au financement des activités. Les étu-

diants qui désirent entreprendre quelque chose vont demander des fonds à l'association étudiante et s'organisent seuls ; la direction du collège n'a aucun droit de regard sur le budget de l'association et sur le mode de répartition des dépenses. Cependant, la direction des services aux étudiants gère certaines sommes qui, au titre des activités socio-culturelles, lui viennent du ministère de l'Éducation. Il s'établit ainsi une concurrence entre l'un et l'autre de ces groupes dans l'organisation d'activités socio-culturelles. À quoi s'ajoute un autre inconvénient, celui de laisser à l'A.G.E. un budget important et sur lequel personne n'a droit de regard ; l'A.G.E. n'a de comptes à rendre qu'aux étudiants. Or la plupart du temps ceux-ci s'en désintéressent.

Le mode de gestion des activités socio-culturelles au sein des services aux étudiants.

Diverses formules sont possibles à ce niveau et de fait nous les avons rencontrées.

Le domaine des activités socio-culturelles incombe entièrement au directeur des services aux étudiants, mais celui-ci peut comprendre son rôle de plusieurs manières. Il peut donner au personnel qu'il affecte à ce service une latitude d'action presque absolue, le considérant mieux informé et plus au courant des problèmes que lui-même, il n'exerce alors sur lui qu'une autorité de principe. À l'opposé, le DSE peut conditionner le travail des animateurs ou des techniciens en les faisant travailler à l'intérieur d'un cadre préétabli duquel ils ne devront pas sortir. Entre les deux – et c'est le cas le plus fréquent – un véritable travail de collégialité s'instaure entre tous les membres des services aux étudiants et plus particulièrement avec les animateurs et autres personnes en charge du socio-culturel. Dans deux des huit cegeps visités, le DSE se fait assister par une commission – ou par un comité – composée uniquement d'étudiants et qui a un pouvoir de contrôle sur tout le secteur des activités socio-culturelles. Dans l'un de ces deux cegeps, un comité tripartite composé de trois professeurs, trois administrateurs et trois étudiants a été créé et décide de la politique à suivre par les services aux étudiants. C'est à lui également que revient la répartition du budget.

Activités sportives et de loisirs

L'étendue de ce secteur est fonction des équipements présents et possibles sur le campus lui-même (certains cegeps n'ont pas d'es-

pace qu'ils pourraient convertir en terrain de sports) et de l'argent susceptible d'être investi dans ces activités. À l'exception des cegeps construits récemment, les équipements font largement défaut dans les collèges et selon nos informateurs il semble difficile de trouver les crédits d'investissement nécessaires auprès du ministère de l'Éducation.

Une seconde remarque nous vient à l'esprit lorsque nous considérons le développement de ce secteur dans les différents cegeps : les loisirs sont pratiquement abandonnés au profit des sports – seuls deux cegeps ont fait mention d'activités dans ce domaine.

La troisième remarque concerne la participation étudiante. Elle est reconnue unanimement comme faible. Un manque d'intérêt manifeste de la part des étudiants limite également les possibilités d'extension des activités sportives. On nous fait remarquer que pas plus à l'élémentaire qu'au secondaire l'élève n'a pris l'habitude de pratiquer un ou plusieurs sports et qu'il ne peut, de ce fait, se trouver dans les dispositions requises une fois au cegep.

Un personnel spécial étant affecté à ce service, il est rare que les mêmes personnes s'occupent à la fois du socio-culturel et des sports et loisirs. Sa composition, selon les endroits, est des plus diverses : un responsable assisté ou non d'un personnel de soutien (techniciens ou autres), un animateur, un ou plusieurs professeurs d'éducation physique partiellement dégagés de leur charge d'enseignement, etc. Les activités sportives offertes se regroupent en deux catégories : les sports individuels, tels le yoga, l'expression corporelle ou le judo et les sports d'équipe, tels le hockey ou le football. Lorsque l'équipement existe, les étudiants peuvent pratiquer la natation ou le tennis, mais ces cas sont peu fréquents. Au titre des loisirs, on trouve les activités les plus diverses : camping, décoration, discothèque, échecs, ping-pong, ski, plongée sous-marine, escrime, etc.

Ce secteur ne semble pas préoccuper outre mesure les directeurs des services aux étudiants – leur attention se portant davantage sur les activités socio-culturelles. Peut-être ce désintéressement vient-il du fait que dans certains cegeps l'accroissement des activités sportives est impossible en raison du manque de locaux et d'argent ?

LES SERVICES EXCLUSIVEMENT ÉTUDIANTS

Dans notre étude fonctionnelle des services aux étudiants actuellement en place dans les cegeps, nous avons été amenés à opérer

une distinction entre les services personnels rejoignant l'individu-étudiant et les services collectifs s'adressant à l'ensemble de la population étudiante. Mais dans l'un ou l'autre cas, la gestion en revient à l'administration du collège en la personne du directeur des services aux étudiants. Si l'on ne tient compte que des services et activités mentionnés ci-dessus, tout un aspect demeure ignoré, à savoir les activités qui sont du ressort des seuls étudiants. Pour en parler, il ne faut pas nous limiter au sens strict de la notion de service. De même que nous avons rangé les activités socio-culturelles parmi les services collectifs bien qu'il n'y ait pas uniquement propositions et distributions de biens culturels, mais aussi exercice d'une certaine responsabilité de la part des utilisateurs et parfois une prise en charge totale par ces derniers, nous parlerons du syndicalisme étudiant dans cette partie consacrée aux activités animées par les seuls étudiants.

Associations étudiantes

Ces associations ont partout subi le contrecoup de la contestation d'octobre 1968. Les structures de représentation telles que concrétisées par l'organisme des associations étudiantes ont été remises en cause et la plupart des exécutifs ont démissionné dans le but de favoriser la participation de l'ensemble des étudiants. À certains endroits, l'équipe sortante a été remplacée par un groupe moins extrémiste qui se satisfaisait des structures établies et du pouvoir qu'il avait ainsi à l'intérieur de l'institution. Mais cela ne s'est pas fait sans remous, car la plupart des cegeps ont vu, au cours de l'année scolaire 1968/1969, plusieurs exécutifs se succéder à la tête de l'association étudiante.

À la rentrée de septembre 1969, les étudiants héritent de cette situation. Le rôle qu'ils attribuent au syndicat étudiant à l'intérieur d'un établissement scolaire de même que les modalités d'organisation qu'ils doivent suivre n'ont pas été clairement définis et les étudiants ne savent pas toujours dans quelle direction s'orienter.

En examinant rapidement la situation qui prévaut dans les huit cegeps, objet de nos entrevues, nous constatons :

– l'absence d'association étudiante dans deux cas ;

– l'existence d'un **comité provisoire** dans deux autres cas. À un endroit, ce comité a pour tâche d'organiser les élections en vue de la

désignation d'un exécutif ; dans l'autre, sa fonction essentielle est de définir de nouvelles structures, qui permettront à un organisme permanent de fonctionner d'une manière satisfaisante pour tous ;

– l'appellation de mouvement étudiant qu'a prise une cinquière association et qui se donne pour tâche principale d'informer le milieu étudiant ;

– les nouvelles structures dont s'est dotée une sixième association. En effet, l'exécutif élu est assisté d'un conseil général dont la composition est proportionnelle au nombre d'étudiants du cegep, soit un représentant pour 50 étudiants. Ayant résolu la question de son organisation interne, cette association peut s'atteler à des tâches plus concrètes comme l'animation et la politisation du milieu qui, pour elle, passe par une participation aux différentes commissions pédagogiques du cegep ;

– l'existence d'un seul exécutif étudiant qui semble ne pas avoir été perturbé par le mouvement de contestation et qui continue de fonctionner comme auparavant ; le dernier restant s'occupe à rédiger pour l'association une nouvelle charte qui conduira à la constitution de deux organismes : l'un qui assurera l'administration des services offerts (presse écrite, publicité, radio, etc.), l'autre, syndical, qui sera un groupe de pression et d'action.

Radio

Six cegeps disposent d'une radio intérieure – l'animation étant assurée par une équipe d'étudiants. Le financement, dans la plupart des cas, relève de l'A.G.E. ou se fait conjointement par l'A.G.E. et les services aux étudiants. Plus rarement la direction du cegep effectue en totalité l'achat du matériel. L'équipe d'animation ne regroupe que des étudiants et est entièrement autonome dans ce domaine, elle ne subit aucune tutelle de la part de l'organisme qui la finance.

Journal

Sept des huit cegeps ont leur journal étudiant financé par l'A.G.E. ou, lorsque celle-ci n'existe pas, par les services aux étudiants. Dans un cegep le journal est soutenu financièrement par l'administration bien que l'association étudiante existe. L'équipe de rédaction se recrute presque partout parmi les étudiants de la tendance extrémiste, ce sont d'ailleurs les seuls à accepter une telle charge. Souvent

constituée d'amis aux opinions identiques, elle a tendance à évoluer en cercle fermé, sans grande ouverture sur le milieu. Parfois nommée par l'A.G.E., parfois constituée de volontaires indépendants, elle fonctionne d'une façon autonome dans l'un et l'autre cas.

Le journal n'a pas, en général, beaucoup d'audience auprès des cégépiens même lorsque la qualité des articles est indéniable.

Coopérative

Cinq des huit cegeps sont dotés d'une coopérative gérée et administrée par les étudiants. Elles fonctionnent partout d'une façon autonome, ne subissant aucune tutelle de la part d'une A.G.E. locale bien que ce soit les associations qui les aient créées. Alors que la Fédération des coopératives étudiantes du Québec rencontre un certain nombre de difficultés financières, nos interlocuteurs se disent satisfaits de la façon dont fonctionnent les coopératives implantées dans leur cegep – on nous a parlé de chiffres d'affaires de l'ordre de $200,000 par année. Toutefois, des réserves sur la gestion de l'une de ces coopératives ont été faites par le DSE d'un des cegeps.

Autres activités

Selon les endroits, d'autres activités sont également du ressort des étudiants. Dans un cegep, l'A.G.E. s'occupe en totalité des activités socio-culturelles et étend ainsi très largement son domaine d'attribution. Ailleurs, l'A.G.E. possède une auberge qu'elle administre en exclusivité et qui est ouverte à tous les étudiants du cegep. Ailleurs encore, des étudiants organisent eux-mêmes des activités sans dépendre ni de l'A.G.E., ni des services aux étudiants ; mais ce cas est rare et ne concerne que quelques activités éparses et non l'ensemble des manifestations socio-culturelles du collège.

D — LES PROBLÈMES MAJEURS RENCONTRÉS

Nous avons vu précédemment que la structure organisationnelle des services aux étudiants de chacun des huit cegeps de même que la personnalité et la philosophie propres des directeurs des services aux étudiants contribuent à différencier les cegeps les uns par rap-

port aux autres. Il existe cependant un certain nombre de problèmes qui se posent partout et qui ont été reconnus à l'unanimité comme fondamentaux.

LES PROBLÈMES TENANT À L'ORGANISATION DES SERVICES AUX ÉTUDIANTS

Position des services aux étudiants dans l'organigramme et leur champ d'activités

La vie étudiante au cegep se partage en deux domaines bien distincts : la vie pédagogique et la vie parascolaire – incluant sous cette appellation tout ce qui ne touche pas à l'enseignement, mais qui rejoint tout de même les étudiants. L'organigramme des structures administratives et fonctionnelles des cegeps indique l'existence de trois directeurs de services dépendant directement du directeur général et ne relevant que de lui. Outre le directeur des services de l'équipement qui ne nous intéresse pas dans le cas présent, nous trouvons le directeur des services pédagogiques et le directeur des services aux étudiants, chacun d'eux ayant sous sa juridiction un ensemble de professionnels.

Une remarque nous vient à l'esprit si nous cherchons des relations horizontales entre ces structures verticales. En effet, il n'y en a aucune. Ainsi les services pédagogiques et les services aux étudiants qui, les uns et les autres, ont une clientèle identique, rejoignent les mêmes individus, n'ont aucun contact entre eux. Ce phénomène nous apparaît d'autant moins compréhensible que la rigidité des structures ne semble pas justifiée par l'importance de l'effectif étudiant puisque, dans la moyenne des cas, celui-ci varie entre 1000 et 3000 élèves. Si des contacts et des réalisations concrètes ont lieu, cela tient à une volonté des deux parties d'agir en ce sens plus qu'à un rapprochement consciemment voulu par ceux qui ont pensé les structures des cegeps.

Mais les problèmes rencontrés par les services aux étudiants ne viennent pas seulement de leur insertion particulière dans l'organigramme, ni de l'absence de contact avec les services pédagogiques, mais également de l'étendue du champ d'activités qui leur est réservée. En effet, si le champ d'activités du DSP est clairement défini et précis – la pédagogie et tout ce qui s'y rattache – celui du DSE est plus flou, malléable et extensible à souhait. Si l'on exclut les services personnels aux étudiants qui ont une fonction très précise

(santé, placement, prêts et bourses, etc.) pour ne s'en tenir qu'aux sports et loisirs et aux activités socio-culturelles, on constate que ces appellations ne sont ni satisfaisantes, ni significatives ; les DSE peuvent faire une foule de choses au titre des loisirs et de la culture, d'où une très grande variété des contenus. D'autre part, les DSE se plaignent que les services aux étudiants se situent en marge du rôle primordial du cegep, qui est d'enseigner. Ces services apparaissent comme un complément de formation non indispensable, mais nécessaire parce qu'ils répondent à des besoins humains et sont un moyen de s'adresser à l'étudiant en tant que personne. Or dans la pratique, la formation de la personnalité de l'étudiant est quelque peu délaissée au profit de l'acquisition de connaissances et les services pédagogiques privilégiés par rapport aux services aux étudiants. Quelques-uns de nos interlocuteurs estiment que l'on n'est pas encore parvenu à élargir le concept d'enseignement en celui d'éducation et à intégrer les services aux étudiants dans un processus éducatif continu. La question qui est posée par cette remise en question des services aux étudiants concerne leur intégration à l'ensemble de l'activité du cegep.

Vers une nouvelle orientation des services aux étudiants : de la récréation à l'enseignement appliqué

Si l'objectif global des services aux étudiants est de permettre à l'étudiant de s'épanouir, dans la réalité – exception faite encore une fois des services personnels qui répondent à des besoins presque physiques de l'étudiant – ils ont un rôle récréatif, ils sont là pour distraire. Les activités socio-culturelles et sportives telles qu'elles existent dans les cegeps permettent sûrement une distraction « noble », orientée vers un enrichissement personnel, mais ne sont pas un moyen d'apprentissage à la condition adulte ; elles cantonnent l'étudiant dans un rôle passif de spectateur et ne prennent pas appui sur l'initiative, la responsabilité et la motivation propres de chacun. Les DSE se plaignent de cette situation, ils ne veulent plus être considérés comme des « amuseurs publics » ou des « marchands de loisirs ». Ils sentent surtout qu'ils ne parviennent pas à répondre aux inquiétudes et aux aspirations de leur clientèle. Ils savent aussi que ces inquiétudes proviennent de la pédagogie, jugée inadéquate et insupportable par les étudiants. « On n'est pas là pour donner le bonbon qui permettra ensuite de supporter la pédagogie qui n'est pas adaptée », nous a dit un DSE.

Cette orientation récréative consacre par ailleurs le partage de la vie étudiante en deux : d'un côté les choses sérieuses, de l'autre la fantaisie et les distractions. Dans l'esprit de plusieurs, aider des jeunes à se former, à devenir des hommes suppose autre chose et demande d'autres moyens. Il faudrait partir des exigences étudiantes en faveur d'un renouvellement pédagogique pour lequel les étudiants sembleraient prêts à consentir des efforts plus importants et soutenus et s'orienter vers une pédagogie active : d'autre part, un enseignement dont les modalités pratiques seraient à revoir et d'autre part, l'application concrète des connaissances acquises par la réalisation de projets conçus entièrement par les étudiants. Plusieurs cegeps s'orientent dans cette direction et il semble que les étudiants soient favorables à ces tentatives et y collaborent.

Une recommandation nous a été faite à ce sujet par deux de nos informateurs : il faudrait envisager sérieusement la possibilité d'accorder des crédits aux étudiants qui effectuent de telles activités. Les étudiants qui partent pour la Côte-Nord afin de faire une étude de l'homme religieux québécois en liaison avec leurs cours de philosophie, ne pourraient-ils pas bénéficier de crédits pour leur travail ? Si on devait en arriver à ce stade, cela supposerait alors de la part du DSE un travail de coordination et une polyvalence telle qu'une collaboration avec le DSP serait inévitable.

Le retrait des professeurs du parascolaire

Si l'on considère le secteur parascolaire comme un prolongement de l'enseignement, il devient difficile d'accepter la division actuelle du personnel qui confie un domaine aux professeurs et l'autre aux animateurs. C'est effectivement chez les DSE qui envisagent cette orientation des services aux étudiants comme la seule valable pour l'avenir que la question de la charge d'enseignement a été abordée. Les professeurs ne devraient pas seulement permettre aux étudiants d'acquérir un certain nombre de connaissances mais devraient, parce qu'ils sont aussi et peut-être avant tout des éducateurs, favoriser le « développement intégral » de l'étudiant et assumer auprès d'eux un rôle d'animateur. Dans la réalité, diverses formules seraient possibles pour concilier cette double fonction du professeur. Il serait possible, entre autres, de donner une totale liberté aux étudiants qui veulent réaliser un certain nombre de projets et d'activités en liaison directe avec l'enseignement dispensé. Dans ce cas, la présence des professeurs aux côtés des étudiants est nécessaire parce que ceux-

là possédant une expérience et des connaissances plus étendues peuvent aider et conseiller utilement ceux-ci. Si on reprend l'exemple précédent – celui de l'étude faite par un groupe d'étudiants de l'homme religieux québécois – on constate de toute évidence que les professeurs de philosophie impliqués par la recherche se doivent d'être présents avec les étudiants. De même lorsque des étudiants du secteur professionnel désirent visiter les industries de la région, la participation des professeurs de la spécialité concernée semble indispensable.

Des obstacles interviennent lorsqu'on veut réaliser de fait cette orientation. La convention collective signée en juillet 1969 dans la plupart des cegeps ne mentionne pas l'éventualité d'une participation des professeurs aux activités parascolaires et le problème de leur rétribution dans ce cas n'est pas abordé. Un de nos informateurs, appartenant à un cegep où les relations avec le personnel enseignant sont régies par une autre convention collective, nous indique qu'un professeur partiellement dégagé de sa charge d'enseignement est obligé d'effectuer un temps double au parascolaire pour garder le même salaire. Ainsi, un professeur d'éducation physique dégagé de quatre heures d'enseignement devra accomplir, dans ce cegep, huit heures de parascolaire pour que sa charge de travail soit considérée comme normale. Peu de professeurs sont prêts à accepter un surcroît de travail qui ne s'assortira pas d'une hausse correspondante de leur salaire. D'autre part, les DSE qui ont abordé cette question semblent pessimistes quant à l'acceptation par les professeurs eux-mêmes de leur participation au secteur parascolaire. Depuis le mouvement de contestation d'octobre 1968, qui a remis fortement en cause la pédagogie, certains professeurs se méfient des étudiants et n'ont pratiquement aucun contact avec eux. Et même chez ceux qui paraissent plus ouverts, la nécessité de leur présence au parascolaire n'est pas encore évidente. Certains de nos informateurs recommandent donc qu'avant de passer à l'étape des réalisations concrètes on provoque une réflexion dans le milieu scolaire sur les développements possibles d'une pédagogie nouvelle de manière à sensibiliser les intéressés, les professeurs en particulier.

Les problèmes évoqués par nos informateurs à propos des services aux étudiants dans les cegeps concernent surtout, nous l'avons vu, les objectifs qu'entendent poursuivre les directeurs de ces services. En guise de résumé, nous rapportons la vision d'un de nos interlocu-

teurs sur le rôle des services aux étudiants dans un cegep et nous verrons comment il résout la question de leur intégration dans l'ensemble de la vie cégépienne. Pour lui, c'est par une redéfinition de la pédagogie que tout le processus de recherche doit commencer pour éviter que les services aux étudiants ne jouent un rôle compensateur face à une pédagogie inadéquate. Il faut donc repenser les rapports entre les secteurs scolaire et parascolaire. L'influence de chacun de ces secteurs sur l'autre doit être réciproque : la pédagogie doit tenir compte de la vie sociale de l'étudiant et intégrer cette dimension au processus éducatif ; le parascolaire pour rejoindre les préoccupations premières des étudiants doit prendre en considération la vie pédagogique. Cela devrait normalement aboutir, selon lui, à un décloisonnement total entre ces deux secteurs. Concrètement, les services aux étudiants devront favoriser et aider toute initiative étudiante allant dans le sens d'une application, à l'intérieur même du cegep, des connaissances acquises. L'idéal serait que le cegep devienne un lieu où théorie et pratique seraient également valorisées et réalisées. On pourrait, par exemple, faire travailler les étudiants en informatique sur des programmes utiles au cegep lui-même, demander aux étudiants en psychologie et en sociologie de réaliser des enquêtes dont les informations sont nécessaires à la direction, confier la radio aux étudiants en télécommunications, etc.

LES PROBLÈMES TENANT AU MILIEU ÉTUDIANT

La clientèle étudiante des cegeps est la grande inconnue. Les administrateurs savent peu de choses sur ses aspirations et attentes autant que sur ses insatisfactions. Les raisons de cette ignorance sont diverses et recouvrent des aspects multiples. Il est vrai que la clientèle des cegeps est différente de celle des collèges classiques, ne serait-ce que parce qu'elle est issue en plus grand nombre de milieux ouvriers et défavorisés de la population. D'autre part, la variété des cours offerts dans les cegeps accentue encore cette différence ; en effet, les cegeps réalisent l'intégration des options professionnelles et des options générales et les populations qui suivent l'un et l'autre cycles ont des exigences et des mentalités différentes.

Nous pensons aussi que la réforme entreprise dans le domaine de l'éducation a une influence certaine sur la façon de considérer les étudiants. La pédagogie nouvelle va dans le sens d'une attention

croissante portée à l'élève, se veut respectueuse de ses goûts et de ses possibilités et réintroduit la dimension humaine au sein du processus d'apprentissage. Mais cette attitude ne demeure pas l'apanage de la seule pédagogie : elle caractérise aussi les rapports que le personnel de direction des établissements scolaires entretient avec la clientèle étudiante, car dans la plupart des cas on cherche d'abord à savoir ce que les étudiants désirent avant de faire quoi que ce soit afin d'éviter de leur imposer une décision qu'ils n'accepteraient pas. Cet intérêt constant au monde étudiant se retrouve en priorité chez les directeurs des services aux étudiants des cegeps qui ont à innover dans l'exercice même de leurs fonctions, à rechercher un nouveau domaine d'action, lequel ne peut se concevoir qu'en fonction des étudiants et de leurs préoccupations. Ainsi, c'est parce qu'on s'intéresse davantage aux étudiants que l'on réalise qu'on les connaît peu.

On peut même se demander s'il est véritablement possible de connaître les étudiants. Parce qu'ils sont avant tout jeunes, à la recherche de ce qu'ils sont et veulent être, ils vivent dans une insécurité continuelle et ne peuvent répondre aux critères d'une explication simple. Leurs comportements sont souvent contradictoires et ce n'est pas parce qu'on en aura retenu tel aspect particulier que l'on aura tout compris.

Ainsi nous avons rencontré diverses interprétations auprès des DSE. Les uns constatent l'indifférence totale des cégépiens pour tout ce qui les touche personnellement (comme la situation de cours ou les horaires) aussi bien que pour les événements extérieurs à eux (manifestations politiques ou élections au collège) ; d'autres, parce qu'ils voient une grande affluence aux activités de masse rigoureusement organisées, pensent que c'est la seule façon d'intéresser les étudiants et de leur donner ce qu'ils demandent ; quelques-uns croient à un dynamisme réel chez les étudiants en raison de leur intérêt et des initiatives qu'ils manifestent à l'égard des activités socio-culturelles. Certains encore cherchent à se définir par rapport aux contestaires ; en raison de la force et de l'impact du mouvement de contestation d'octobre 68, des administrateurs, au nombre desquels figurent des DSE, ont tendance à ne considérer une réalisation comme valable que dans la mesure où elle constitue une opposition aux contestataires : il s'agit de leur prouver qu'ils ont tort et de leur montrer que certaines choses, bien que mauvaises à leurs yeux, sa-

tisfont pourtant l'ensemble des étudiants (l'exemple de la participation étudiante est caractéristique à cet égard ; tandis qu'elle est refusées par les contestataires, elle semble acceptée par la majorité des étudiants).

La place est donc laissée aux conceptions et commentaires les plus diversifiés et le découragement des DSE devant la non-acceptation de telle ou telle activité est largement justifiée. On peut tout de même, malgré ce que nous disions précédemment de l'insécurité des jeunes, poser l'hypothèse que si les étudiants ne réagissent pas à une activité proposée, c'est parce qu'elle ne répond pas à une de leurs préoccupations fondamentales et l'indifférence manifestée peut être interprétée comme un manque d'intérêt. Nous en voulons pour preuve les constatations faites par plusieurs de nos informateurs selon lesquelles cette indifférence, cette lassitude se manifestent à l'égard des activités traditionnelles (comme le sport d'équipe), mais qu'elles disparaissent pour faire place à un enthousiasme certain lorsque les activités émanent de la pédagogie et ont pour promoteurs les étudiants eux-mêmes.

E — CONCLUSION

À titre de conclusion, nous mentionnerons quelques unes des limites de notre analyse et quelques unes des réflexions qui peuvent surgir à la suite du bilan des services aux étudiants tel que nous l'avons présenté.

Nous n'avons pas cherché à établir la charge de chacun des titulaires de ce poste, nous nous en sommes tenus à un inventaire des services indiquant le nombre de personnes à l'intérieur de chacun d'eux sans chercher à savoir si une personne remplissait les tâches attribuées à un ou à plusieurs postes. De toute façon, comme il n'entrait pas dans nos intentions de développer cet aspect organisationnel des services aux étudiants et que nous ne l'avons fait que pour répondre aux inquiétudes des personnes rencontrées, nous n'avions pas suffisamment de données pour en faire l'étude. Nous n'avons pas davantage cherché à dresser un portrait local à chacun des cegeps visités, nous voulions simplement les comparer entre eux selon leur mode d'organisation des services aux étudiants et donner une appréciation

des résultats auxquels ils aboutissent sans préciser davantage leur situation particulière.

Au regard de la structure fonctionnelle telle que nous l'avons mise à jour, il ressort clairement que la façon dont sont organisés localement les services aux étudiants est des plus variées et qu'aucune unification des contenus et des objectifs n'a été faite à l'échelle de la province. L'agencement de chacun des services (personnel, collectif et étudiant) de même que son insertion dans l'organigramme dépendent de la façon dont les personnes en place dans les différents cegeps comprennent le problème et le solutionnent. On estime que cette diversité est normale en raison des différences de comportement des étudiants selon les endroits. Peut-on considérer cette réponse comme satisfaisante ? La question de la normalisation des fonctions et du personnel employé demeure, même si les attributions des personnes varient d'un endroit à l'autre. Il nous est apparu qu'il n'y avait aucune répartition du personnel affecté aux services aux étudiants en fonction du nombre d'élèves. Par exemple, dans un cegep de 1,500 étudiants, on trouve un plus grand nombre de personnes que dans un autre qui en reçoit 2,500 (cf. l'exemple du service d'orientation et d'aide psychologique que nous donnions précédemment). Il ne s'agit pas de dire que dans un cas il y a trop de personnes et, dans un autre, insuffisamment. Il faudrait procéder avant tout à une étude approfondie des postes existants et des fonctions qui y sont attachées avant de pouvoir conclure à une surabondance ou une sous-représentation du personnel, et, par la suite à une définition de normes de fonctionnement.

Les nombreuses interrogations de nos interlocuteurs quant aux objectifs que doivent poursuivre les services aux étudiants démontrent de façon évidente que l'intégration de ces services aux établissements scolaires n'est pas réalisée et que la division des services en scolaires d'une part et parascolaires de l'autre sert davantage à entretenir entre eux une certaine rivalité plutôt qu'une complémentarité nécessaire. Les services aux étudiants ne se sont pas encore imposés dans les cegeps et l'incertitude des DSE devant l'éventail des orientations possibles pour ces services est révélateur de leur jeunesse. La tradition ne peut leur être d'aucun secours. Il n'est pas davantage question pour le DSE de justifier sa présence au cegep en faisant appel à la clientèle qu'il rejoint. On sait que l'insatisfaction étudiante à l'endroit des services établis sur les divers campus se manifeste par un refus de les fréquenter.

Cette absence d'intégration des services aux étudiants au fonctionnement du cegep concerne plus encore les activités socio-culturelles et sportives. La seule issue possible pour elles semble être la réconciliation des secteurs scolaire et parascolaire. Alors, ces activités trouveraient dans la pédagogie leur justification et les matériaux de base nécessaires pour la conception de réalisations nouvelles.

V — PRÉOCCUPATIONS DES ÉTUDIANTS À L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

A – AVANT-PROPOS 213

B – POSITION DU PROBLÈME 214

Quelques prises de position

La problématique de notre analyse

L'étudiant universitaire québécois

C – MÉTHODOLOGIE 225

Échantillon

Collecte des données

Questionnaire

D – ANALYSE DU MATÉRIEL 229

Premier moment : l'analyse descriptive par Facultés et Écoles

Deuxième moment : l'analyse explicative

E – BIBLIOGRAPHIE 273

PRÉOCCUPATIONS DES ÉTUDIANTS À L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL *

A — AVANT-PROPOS

Cette étude a été commanditée par la Commission universitaire mise sur pied conjointement par l'Assemblée universitaire de l'Université de Montréal. Cette Commission, présidée par Me Jules Deschênes, avait pour tâche d'étudier :

a) le rôle et la place des professeurs et des étudiants à l'intérieur de l'Université,

b) les relations devant exister entre les différentes composantes de l'Université tant sur le plan pédagogique qu'administratif et qui leur permettent de participer activement et entièrement à son développement,

c) le rôle et la place de l'Université dans notre société.

Nous remercions les membres de la Commission pour leur collaboration soutenue et plus particulièrement Mme Andrée Lajoie, Me Jules Deschênes et M. Roger Larose. Nous n'aurions pu nous passer également des excellents services de M. Jacques Girard, adjoint au Secrétaire de l'Université, et nous l'en remercions. Nous voulons enfin souligner l'efficacité et la disponibilité de l'équipe dirigée par Mme Denise Plessis-Bélair, de C.R.O.P., chargée d'administrer, de contrôler et de codifier les questionnaires auprès des étudiants. Enfin, nous devons beaucoup à la sagacité et à l'habileté de M. Herbert Taylor de S.M.A., pour le traitement mécanographique des données.

---

* *Claude Gousse, auteur de ce chapitre, a effectué cette étude au Centre de recherche sur l'opinion publique (C.R.O.P.). Ce texte est un résumé du rapport remis à la Commission Deschênes en septembre 1969.*

B — POSITION DU PROBLÈME

Le questionnaire qui a été administré aux étudiants de l'Université de Montréal de 1969 est le reflet inévitable de questions que l'on se pose au point de départ ; conséquence inévitable que nous voulons toutefois la plus consciente possible. Dans cette optique, nous croyons nécessaire d'exposer brièvement nos réflexions sur le problème étudiant en faisant état de positions théoriques récentes, en consignant par la suite nos commentaires et enfin en situant l'étudiant universitaire québécois.

QUELQUES PRISES DE POSITION

L'une des explications à laquelle on recourt le plus souvent est celle d'un conflit intergénérationnel. C'est Lewis Feuer, (1) philosophe et sociologue, qui, assez paradoxalement, nous fournit cette explication psychologique. Cette façon de voir les choses nous entraîne assez loin ; à lire Feuer, le mouvement étudiant ne constitue que l'avant-garde de la jeunesse. Ainsi, il n'existe pas de problème étudiant, mais un problème de jeunesse en lutte avec la vieille génération afin de partager avec elle les attributs sociaux du statut, du prestige et du pouvoir.

Selon Feuer, cette tension, ce conflit intergénérationnel, encore plus important que la lutte des classes de Marx, prend sa source dans la plus lointaine époque de l'histoire occidentale. Ce conflit ne s'est pas toujours manifesté violemment, car à certaines époques on a su équilibrer, adapter cette tension. À la permanence universelle et trans-historique de ce conflit, (en ce sens la thèse de Feuer n'est pas historicisante), vient s'ajouter l'idée que l'étudiant poursuit constamment une vocation éthique « à titre de conscience de la société ».

Feuer n'explique guère la nouveauté des revendications étudiantes contemporaines. À vouloir démontrer la permanence trans-historique du conflit intergénérationnel, Feuer est conduit à réduire les pro-

---

1. *FEUER, (L.S.),* The Conflict of Generations, *Basic Books, N.Y., 1969, 543 p..*

blèmes des jeunes, sinon des étudiants, à des notions très abstraites sinon vagues comme la vocation éthique, l'idéalisme et la volonté de destruction et d'auto-destruction de la jeunesse. En voulant paraphraser Marx, Feuer n'a pas tenu compte des situations particulières où s'insère l'action de la jeunesse. D'ailleurs, nous sommes loin d'être certains qu'il faille parler de la jeunesse pour aborder les problèmes des étudiants. Certes, toute la jeunesse est engagée dans un processus de socialisation, où lui sont offertes des images d'autorité et des valeurs sociales. Ce n'est pas le point majeur qui caractérise l'étudiant universitaire d'aujourd'hui. N'a-t-on pas reconnu, à la suite du mouvement français de mai, que la politique était entrée à l'Université ? C'est à partir de cette observation que nous allons aborder la question. Enfin, la problématique étudiante a changé au cours de l'histoire ; qu'on songe, au Québec, à la génération étudiante de la fin du duplessisme, laquelle se différencie fondamentalement de la génération étudiante d'aujourd'hui. Nous reviendrons là-dessus plus loin.

LA PROBLÉMATIQUE DE NOTRE ANALYSE

L'agitation étudiante contemporaine se ramène, si l'on aime particulièrement les réductions, au conflit entre **le savoir et le pouvoir.** C'est en ce sens qu'il n'y a pas de problèmes de jeunesse, mais un problème d'étudiants. Le pouvoir économique et politique contemporain, lesté des images révolutionnaires de la lutte des classes, ne parvient pas à se débureaucratiser pour mieux faire face à son environnement naturel et social. Le système bureaucratique français, l'un des plus codifiés et routiniers, a engendré la pire révolte étudiante, soit le mouvement de mai. Cette problématique est également celle des États-Unis, où de nombreuses études (1) nous montrent la difficulté des organisations formelles à intégrer le savoir, les connaissances. Les zones d'incertitude majeures pour l'organisation formelle contemporaine ne sont plus constituées par l'exécution où s'insérait la lutte des classes, mais bien par la visée des objectifs d'une organisation donnée. Le conflit actuel passe entre « les bureaucrates et les experts, ou comme on dit parfois dans l'industrie, entre ceux qui appartiennent à l'organisation linéaire et ceux qui assurent des tâches fonctionnelles. » (2) C'est dans cette optique, que nous

1. *BLAU, (P.), SCOTT, (W.R.),* Formal Organizations : a Comparative Approach, *San Francisco, Chandler Publishing Co. 1962.*
2. *TOURAINE, (A.),* Le mouvement de mai ou le communisme utopique, *Paris, le Seuil, 1968, p. 25.*

pouvons comprendre pourquoi à Harvard ce sont les étudiants de sciences qui ont pris le leadership du mouvement étudiant. C'est également dans cette perspective que nous voyons les réponses utopiques des leaders étudiants juifs aux États-Unis (1) qui veulent revenir à la réalité de la libre entreprise individualisée, du commerce à son compte ou des professions libérales. On pourrait dire en première analyse que le mouvement étudiant dans les sociétés industrialisées est fortement technocratique (2). La nouvelle lutte de classes n'est pas entre deux générations, mais bien entre les bureaucrates d'une part et les experts et professionnels d'autre part.

Au pouvoir politique bureaucratique, sans perspective de développement, correspond un mouvement étudiant violent et aguerri. L'étudiant vit consciemment ou non cette dimension. Il ne s'agit donc pas d'un simple processus de socialisation auquel on réduit très souvent le mouvement étudiant. Il ne s'agit pas non plus de difficultés que rencontrent les étudiants dans une sorte de processus de socialisation politique, auxquelles venaient répondre les réformes d'Edgar Faure, ministre de l'Éducation Nationale en France. L'étudiant, au contraire, affirme sa volonté d'opérer le changement dans la société par le savoir et par ses connaissances. On ne doit donc pas réduire l'inquiétude étudiante à l'absence plus ou moins réelle de débouchés de travail à la sortie de l'université. Cette préoccupation est certes présente, mais elle traduit fondamentalement cette inaptitude du pouvoir politique et économique à intégrer le savoir dans une volonté de changement social et économique. C'est pourquoi le dialogue des leaders étudiants avec la classe ouvrière n'a pu déboucher que sur des principes vagues et nébuleux.

C'est donc la question du rôle de l'Université dans la société que posent les étudiants. Il n'est pas question de préserver les origines monacales de l'Université, mais d'insérer l'Université dans cette société à construire. L'Université joue également cette carte et très souvent se comporte comme un vaste bureau de placement pour la société environnante. Le leadership universitaire est très intégré au

---

1. *GLAZER, «N.», « The Juvenile Role in Student Activism », in* Fortune, *janvier 1969, pp. 112, 113, 114, 115, 116, 146.*
2. *HANAWA, (Y.), « Le radicalisme de la violence chez les étudiants japonais », in* Esprit, *No 5, Mai 1969, pp. 754-764.*

pouvoir politique et économique ; nous rencontrons là l'une des revendications sempiternelles des étudiants américains où, selon eux, l'Université est liée au Pentagone, aux grandes corporations industrielles et à la Maison Blanche. Le thème de l'autonomie de l'Université, dans ce contexte, revêt beaucoup d'ambiguïtés. Il faut y voir une volonté d'autonomie par rapport à un pouvoir bureaucratique croyant triompher dans l'ère de la fin des idéologies et aussi une volonté d'insertion à une société, à un pouvoir marquant une volonté de changement, de développement.

Démocratiser l'Université ne signifie plus permettre l'accès à l'Université selon le talent ; démocratiser l'Université veut surtout dire conserver cette tension entre création de valeurs sociales par la recherche et dispensation de l'enseignement. À une démocratie par le bas se superpose une démocratie par le haut où le diplômé universitaire veillera à transformer son milieu de travail pour mieux faire face aux besoins de la population. Ce populisme étudiant que relèvent à la fois des auteurs très différents comme Feuer et Touraine ne se comprend que dans la médiatisation d'un pouvoir politique et économique et non pas dans un accès immédiat et utopique aux besoins de la population.

L'Université face aux besoins de la société s'est elle-même donné un cadre centraliseur et bureaucratique. Il fallait assurer l'uniformité du produit étudiant ; l'« étudiant de Harvard » et l'« étudiant de Berkeley ». L'étudiant universitaire n'est pas homogène, car il vit des préoccupations largement différentes. Le projet étudiant n'est pas uniforme sinon univoque et revêt dans une époque donnée plusieurs dimensions. C'est dans cette optique que le projet technocratique et débureaucratisant de l'étudiant vient rencontrer le contre-projet le plus opposé qui soit : celui de l'Université au service immédiat des divers pouvoirs de la société.

L'avant-garde contestataire sur les campus universitaires représente une très petite minorité de la population étudiante. La lecture de Touraine (1) nous montre qu'au point de départ la contestation de Nanterre se réduisait à une poignée d'étudiants. Lipset (2) affirme que le mouvement contestataire américain se ramène globalement au « Social Democratic Students », qui ne représente que 2% des étu-

---

1. Op. cit..
2. *LIPSET, (S.M.), « Students and Politics in Comparative Perspective, » in Daedalus, pp. 1-21, Hiver 1968.*

diants universitaires américains. Les crises étudiantes de Columbia et de Harvard représentent des similarités éblouissantes sur ce point : n'a-t-on pas vu des étudiants manifester à Harvard contre les 150 à 200 étudiants qui s'étaient emparés du hall de l'administration de l'Université ? La tentation est belle de prétendre que l'expulsion universitaire de cette très petite minorité suffirait à anéantir les difficultés au sein de l'Université.

À notre avis, la situation est tout autre que celle que peuvent nous indiquer ces taux de représentativité de la population étudiante universitaire. Les leaders étudiants universitaires représentent plus que ces simples statistiques. Ils expriment davantage l'inexprimé ou l'inexprimable des autres étudiants. En effet, il y a eu l'affaire Harvard et l'affaire Columbia.

L'ÉTUDIANT UNIVERSITAIRE QUÉBÉCOIS

C'est sur cette toile de fond, que nous venons d'esquisser à larges traits, que nous voulons situer l'étudiant universitaire québécois d'aujourd'hui.

L'étudiant québécois du début des années '60

Recourons à l'analyse comparative dans le temps ou si l'on veut diachronique afin de retirer quelques enseignements. Les étudiants québécois de la fin du duplessisme, dont nous faisions alors partie, posaient les problèmes dans une perspective très différente de celle d'aujourd'hui. Ce qui était en cause en ce moment là était davantage la notion d'universitaire que d'Université. Les dimensions de sélection économique à l'entrée de l'Université, la démocratisation de l'accès à l'Université, le financement des Universités, la déclericalisation des Universités québécoises, le pré-salaire, importaient davantage que le système de décision au sein de l'Université, que la pédagogie, le décloisonnement des Facultés et le rôle de l'Université dans la société québécoise. On pourrait encore aligner d'autres points pour marquer les différences entre l'étudiant des années 1958 à 1962 et l'étudiant universitaire d'aujourd'hui ; nous nous contentons d'en indiquer quelques-unes. D'ailleurs, à relire le rapport soumis aux associations étudiantes (1) en 1962, nous notons immédiatement la diffé-

---

1. *BRAZEAU, (J.), DOFNY, (J.), (G.) et SÉVIGNY, (R.),* Les Résultats d'une enquête auprès des étudiants dans les universités de langue française du Québec, *Département de Sociologie, Université de Montréal, 1962.*

rence de perspective avec celle qui nous guide dans la présente étude.

Comparons brièvement l'étudiant de l'Université de Montréal de 1969 avec celui de 1961-62. En consultant les tableaux 1, 2, 3 et 4, nous remarquons que l'étudiant universitaire de Montréal en 1969 est plus âgé, plus souvent marié et de provenance sociale (en termes d'occupation du père) plus modeste que celui de 1961/62. De plus, nous rencontrons plus de femmes à l'Université qu'en 1961-62 (19% contre 22%).

TABLEAU 1 : Sexe des étudiants à l'Université de Montréal

	Enquête 1961-62 (1)	Présente étude (2)
Hommes	81%	78.1%
Femmes	19%	21.9%

TABLEAU 2 : Âge des étudiants à l'Université de Montréal

	Enquête 1961-62 (1)	Présente étude (2)
Moins de 18 ans	3%	0.9%
Plus de 18 ans	97%	99.1%

1. *BRAZEAU et alii, op. cit., Tableau 8, appendice B.*
2. *Il s'agit ici de pourcentages pondérés pour éliminer l'effet de stratification de l'échantillon ; l'étudiant des Arts représente .111 de la population étudiante de l'Université de Montréal ; l'étudiant des Sciences humaines, .208 ; l'étudiant des Sciences, .151 ; l'étudiant de « professionnels I », .212 ; et l'étudiant de « professionnels II », .317.*

Tableau 1 : $X^2 = 2.40$ $.20 > p > .10$ $h=0$

Tableau 2 : $X^2 = 25.25$; $p < .001$ $h=0$

TABLEAU 3 : État civil des étudiants de l'Université de Montréal (1)

	Enquête de 1961-62 (2)	Présente étude (3)
Célibataires	88%	81.7%
Mariés	8%	15.2%
Religieux	3%	1.6%
Pas de réponse	–	1.5%

1. $X^2 > 3.84 \quad p < .05 \quad h=O$
2. *BRAZEAU et al., op. cit., Tableau 7, appendice B.*
3. *Voir note 2, tableau 1.*

TABLEAU 4 : Occupation du père des étudiants à l'Université de Montréal

	Enquête de 1961-62 (1)	Présente étude (2)
Professionnels	13%	13.5%
Ouvriers semi-spécialisés	5%	8.0%
Manoeuvres	5%	7.8%
Autres	77%	70.7%

1. *BRAZEAU et al., op. cit., Tableau 26, appendice B.*
2. *Voir note 2, tableau 1.*

Les conditions économiques de la vie étudiante

Nous avons délibérément négligé d'examiner les conditions économiques de la vie étudiante à l'Université, non pas qu'elles étaient sans importance, mais parce qu'elles concernent très peu le projet des étudiants d'une Université dans la société. Comme nous l'affirmions plus haut, la nouveauté des préoccupations étudiantes d'aujourd'hui consiste à situer l'Université dans la société et dans le système d'autorité et de décision au sein de l'Université. Tout se passe comme si le **contrôle social** des études universitaires s'était déplacé de l'accès universitaire à l'obtention d'un emploi à la sortie de l'Université. C'est en ce sens qu'il faut comprendre les prises de position de M. Gérard Filion. Il est vrai que le marché du travail constitue une simplification économiste des besoins de la population québécoise. Nous avons vu plus haut à quel point le pouvoir, économique ou politique, réussit difficilement à intégrer le savoir, l'expertise dans un processus de développement.

La multiplicité des projets étudiants

Nous avons raisonné jusqu'ici comme si le projet étudiant était homogène et univoque. Nous croyons au contraire qu'à l'Université comme dans l'entreprise industrielle (1) il faut reconnaître la coexistence de divers projets. À cet égard, nous croyons que le milieu étudiant se subdivise en six sous-cultures, comme l'ont montré les études américaines (2). Les hypothèses ne prennent toutefois pas en considération la dimension de l'organisation de l'Université. Voici les six sous-groupes :

1) Les « professionnalistes » : ces étudiants proviennent des milieux ouvriers ou de milieux professionnels, et conçoivent l'éducation en termes instrumentaux, i.e. comme un moyen d'acquérir une profes-

---

1. *CROZIER, (M.),* Le phénomène bureaucratique, *Le Seuil, Paris, 1964, (plus particulièrement les premiers chapitres).*
   DURAND, (C.), et alii, « L'action syndicale », In Sociologie du Travail, *Le Seuil, Paris 1968.*
2. *Cf. PETERSON, (A.E.), « The Student Left in American Higher Education », In* Daedalus, *hiver 1968, pp. 293-318 ;*
   LIPSET, (S.M.), « Students and Politics in Comparative Perspective », op. cit., pp. 1-21 ;
   CLARK, (B.R.), TROW, (M.), « The Organizational Context », In College Peer Groups, *de NEWCOMB, (T) et WILSON (E), Chicago, 1966.*

sion qui va leur assurer sécurité et prestige social. Ils mettent l'accent sur le succès (« achievement ») et l'expertise. Ils sont très loyaux dans le domaine professionnel de leur choix et présentent des attitudes décidément passives à l'égard de l'apprentissage. Ils sont politiquement conservateurs en acceptant sans critique les valeurs de la société américaine et orientés vers le « statu quo ».

2) Les « collégiens » : ils sont d'abord orientés vers la popularité, le jeu et le sexe et ces inclinaisons peuvent se réaliser par les activités para-scolaires. De classe moyenne, comme provenance sociale, les « collégiens » sont anti-intellectuels, tournés vers les activités extra-curriculaires et demeurent conformistes et « other directed », i.e. très peu indépendants de leur groupe de référence. Leurs attitudes politiques sont conservatrices ; dans le fond, il serait plus juste d'affirmer qu'ils ne se préoccupent tout simplement pas des problèmes politiques.

3) Les « ritualistes » : ils ne sont engagés dans aucune activité. De provenance socio-économique modeste, ils ne savent pas exactement pourquoi ils sont venus à l'Université ; ils y viennent, soit parce que leurs parents les y ont poussés, soit à cause des amis qui y vont. Ils sont plus intéressés par ce qui se passe à la maison que par ce qui se passe à l'Université. Ils préfèrent être seuls plutôt que de participer à l'une ou l'autre des activités sociales. Ils sont apolitiques et n'ont aucune idée sur les valeurs et normes de leur société. Ce sont des apathiques.

4) Les « intellectuels » : ils sont surtout orientés par les idées et les systèmes d'idées et ne tiennent pas compte des programmes et du curriculum de l'Université. Comme prototypes, les intellectuels sont ou bien des « scientifiques », ou bien des philosophes ou historiens. Ils recherchent alors la vérité, soit par la méthode scientifique, soit par des intuitions humaines. Ils sont largement individualistes, libéraux dans leurs conceptions politiques sans toutefois s'engager politiquement et enfin sont très sensibles à l'esthétisme. Ils ne sont pas motivés par l'évolution universitaire de leur éducation.

5) Les « activistes de gauche » : ils s'engagent personnellement dans l'action afin de réformer certaines facettes de la vie américaine, soit politiques, soit économiques, soit culturelles. Leurs parents sont prospères et partagent ces vues libérales. Ils ne sont pas orientés à faire carrière dans tel ou tel domaine et se concentrent dans les

sciences sociales et les humanités. Préoccupés et passionnés par des problèmes politiques, ils s'engagent profondément dans l'action politique.

6) Les « hippies » : ils se sentent totalement étrangers aux valeurs et aux institutions américaines, mais en même temps, ils ne croient pas à l'action politique : ils sont pessimistes et apolitiques. Ils appartiennent tantôt à tel ou tel organisme étudiant, mais se réservent la possibilité de changer continuellement leur appartenance.

Le système de décision à l'Université de Montréal

La typologie que nous venons d'esquisser ne tient à peu près pas compte du système de décision au sein de l'Université. Il est possible que les demandes étudiantes, quant à l'exercice de l'autorité, revêtent deux aspects organisationnels importants. L'administration de l'Université peut être perçue normativement comme un écran entre les étudiants et les objectifs qu'elle déclare poursuivre. Il s'agit en somme d'un projet bureaucratique où la participation étudiante au système de décision viendrait corriger cet état de choses. Le sentiment d'impersonnalité des relations humaines au sein de l'Université traduit bien ce type de préoccupations. Il dénote une absence de contrôle de la situation, et de contrôle du système de décision universitaire. Il s'agit là bien plus d'une remise en cause du leadership universitaire que du rôle de l'Université dans la société.

Il va de soi que nous ne saurions prétendre à une analyse de l'organisation de l'Université à partir du seul examen des préoccupations étudiantes. Ainsi, nous sommes conduits à négliger pratiquement le rôle des professeurs de carrière dans cette Université à construire.

Tout autre est le projet étudiant qui refuse normativement les objectifs explicites de l'Université de Montréal pour une redéfinition du rôle de l'Université dans la société québécoise. Ces préoccupations sur le rôle de l'Université dans la société vont se cristalliser sur la place à accorder à la recherche universitaire dans le monde de la recherche, sur l'adhésion à des partis politiques qui se donnent comme orientation majeure le développement économique et social et enfin sur la nécessité d'étudier non pas en vue d'attentes occupationnelles précises telles que la profession mais en vue de posséder un savoir particulier, une rationalité quelconque.

Le dogmatisme des contestataires

On pourrait se demander, en effet, si la contestation étudiante ne serait pas l'action d'étudiants dogmatiques, incapables de faire face à la vie universitaire et au changement de la situation universitaire. Nous avons recouru, sous cette dimension psychologique, à l'analyse de Rokeach. Grâce à son concept global, auquel il donne le nom de dogmatisme, Milton Rokeach essaie d'englober toutes les manifestations autoritaires indépendamment du contenu philosophique, religieux, scientifique ou scolaire. L'échelle E qui mesure le dogmatisme doit, dans l'esprit de son auteur, embrasser toutes les formes d'autoritarisme tant celles de gauche que celles qui sont orientées à droite et au centre sur le continuum idéologique. Rokeach estime qu'il existe des manifestations d'autoritarisme aussi bien chez les libéraux et les révolutionnaires que chez les soi-disant réactionnaires et conservateurs. C'est dans cette optique que M. Rokeach construit son échelle pour mesurer une forme d'autoritarisme plus globale et indépendante des orientations idéologiques.

Rokeach conçoit que le dogmatisme implique la convergence de trois variables interreliées : un système cognitif fermé, l'autoritarisme et l'intolérance. Voici comment, dès 1954, il définit son terme dogmatisme : il s'agit « d'une organisation cognitive relativement fermée de croyances et de non-croyances à propos de la réalité ; organisation qui s'opère autour de croyances centrales à propos de l'autorité absolue : ce qui permet l'établissement de modèles d'intolérance ou de tolérance conditionnelle à l'égard d'autrui ».

Le dogmatisme refère donc à un système cognitif dont la principale caractéristique est d'être fermé. En conséquence de quoi, nous pouvons affirmer que plus un système cognitif est clos, plus le degré de dogmatisme est élevé. À la suite de ses recherches théoriques, Rokeach construit, en effet, une échelle, qui contient finalement 40 item ; ces item qui composent l'échelle discriminent de façon significative les personnes qui ont un degré élevé de dogmatisme de celles qui manifestent un degré moins élevé de dogmatisme.

Rokeach a analysé, par la suite, certains comportements qu'il estime être caractéristiques du dogmatisme. Selon lui, le dogmatisme représente pour la personne qui possède cette attitude, un moyen de défense intellectuel contre la réalité menaçante et un cadre cognitif pour satisfaire son besoin de connaître et de comprendre le

monde. Une forme de pensée dogmatique permet de côtoyer une réalité qui, autrement, menace de désintégrer l'individu.

Par voie de conséquence, c'est par crainte de la réalité que l'individu dogmatique sent le besoin de s'appuyer sur des forces extérieures qui, en le rassurant, lui permettent de connaître cette réalité. Sa croyance en une autorité absolue fait que le dogmatique ne met jamais en doute une information. Si celle-ci lui provient d'une autorité positive, elle est acceptée d'emblée, sinon elle est rejetée puisqu'elle risque de détruire cette pseudo-quiétude garantie par une autorité absolue forte.

Nous avons adopté l'échelle de Rokeach, en la réduisant à 7 item. Cette échelle abrégée a été validée au Québec (1) ; chacun des item choisis correspond à l'item le plus corrélatif des sept différents facteurs de l'analyse factorielle de la variance totale des quarante-et-un adoptés par Rokeach.

C — MÉTHODOLOGIE

ÉCHANTILLON

Pour fin d'analyse comparative, les Facultés ou Écoles universitaires sont groupées en cinq catégories principales. Ces catégories sont : Arts, Sciences humaines, Sciences, les Facultés dites « professionnelles », mais dont l'objet touche l'individu et, enfin, les Facultés que nous nommons « professionnelles », mais de type général.

Toutes les Facultés ou Écoles universitaires s'inscrivent par la suite dans l'une ou l'autre des catégories énumérées selon la nature et l'orientation de la Faculté. C'est ainsi que nous avons pu obtenir la classification des Facultés telle que représentée dans le tableau 5.

---

1. *PELLETIER, (R.), LEDUC, (R.), « Les corrélats du dogmatisme », Communication à l'ACFAS, non publié, Ottawa, 1968.*

TABLEAU 5 : Regroupement des Facultés et Écoles Universitaires

Facultés disciplinaires			Facultés et Écoles professionnelles	
Arts	**Sciences humaines**	**Sciences**	**Services à la personne**	**Générales**
Lettres	Philosophie	Sciences	Sciences de l'éducation	Architecture
Sciences médiévales	Psychologie		Chirurgie dentaire	Diététique
	Sciences sociales		Droit	Technologie
Musique			Éducation physique	médicale
	Urbanisme		Nursing	Pharmacie
Bibliothéconomie			Hygiène	H.E.C.
	Théologie		Médecine	Polytechnique
			Réhabilitation	
			Optométrie	

À l'aide de juges oeuvrant dans le milieu universitaire, nous avons opéré ce découpage en postulant qu'il correspondait le mieux à la typologie de Peterson. L'un des indicateurs opérationnels que nous avons adoptés consiste dans la relation professionnelle entre le diplômé et son client.

Parce que nous avions fixé à 800 le nombre d'entrevues complétées que nous désirions au terme de l'étude, nous devions, lors de l'échantillonnage, sélectionner un plus grand nombre d'étudiants. En effet, nous estimions que, pendant la période des vacances, le nombre d'étudiants qu'on ne pourrait atteindre serait élevé. C'est pourquoi l'échantillon initial comprenait 1,350 étudiants. Lors de l'échantillonnage, il y avait un nombre égal de sujets dans chacune des cinq catégories, soit 270. Cependant, à l'intérieur des cinq groupes de Facultés, les sujets étaient choisis au hasard, proportionnellement au nombre total de sujets inscrits dans chaque faculté (1).

1. *D'après les registres de l'Université de Montréal, septembre 1969.*

Nous avons ainsi obtenu un échantillon stratifié où le hasard simple ne joue qu'à l'intérieur de ces catégories de Facultés et Écoles. D'ailleurs, le taux d'échantillonnage varie d'une catégorie à une autre, si on observe le tableau suivant :

TABLEAU 6 :

Population étudiante (1) de Montréal en 1969	à l'Université	Échantillon	Taux
Arts	1,493	269	18.1%
Sciences humaines	2,793	269	9.7%
Sciences	2,037	269	13.2%
Facultés professionnelles I	2,848	269	9.4%
Facultés professionnelles II	4,254	269	6.3%
Total :	13,424	1,345	100%

1. *À l'exclusion des étudiants à temps partiel et de ceux de la Faculté de Médecine Vétérinaire. Ce nombre comprend toutefois les étudiants qui ne sont pas des citoyens canadiens (au nombre de 773, soit près de 6%).*

Seule la Faculté de Médecine Vétérinaire est exclue de l'échantillon et cela, pour des motifs d'éloignement ; les étudiants de cette Faculté ne font pas partie du campus universitaire de l'Université de Montréal. Seuls les étudiants qui sont citoyens canadiens et qui étaient inscrits comme étudiants à temps plein en "69 pouvaient être choisis.

COLLECTE DES DONNÉES

Aussitôt la sélection des 1,345 étudiants terminée, un premier appel téléphonique est fait à tous les sujets dans le but de savoir où les étudiants sélectionnés pourront être atteints lors de la période d'interviews et, aussi, pour déterminer leur acceptation ou leur refus de participation à l'étude.

Pendant toutes les étapes de l'interview, le nom du commanditaire de l'étude était connu des sujets. L'interviewer ajoutait aussi que les résultats de la recherche seraient rendus publics.

Un deuxième appel téléphonique était fait, par après, à tous les sujets qu'on pouvait rejoindre, ou qui résidaient encore au Québec, dans le but cette fois de fixer un rendez-vous pour l'entrevue proprement dite.

L'entrevue finale était individuelle. C'est le répondant lui-même qui fixait l'endroit où se déroulerait l'entrevue. Ces rencontres duraient en moyenne une heure et quinze minutes.

Voici comment nous sommes parvenus au nombre de 674 entrevues complétées à partir de cet échantillon initial de 1,345 étudiants ; observons le tableau 7 :

TABLEAU 7 : Base administrative de l'échantillon

A) Dépistage téléphonique :			
1) Acceptent de collaborer :	64%	(860 cas)	
2) Hors échantillon :	36%	(485 cas)	
– impossible à rejoindre :		16%	
– pas de réponse :		7%	
– répondants absents :		6%	
– répondants absents lors de l'entrevue :		4%	
– refus		3%	
– citoyens étrangers :		2%	
B) Entrevue :			
1) Dans l'échantillon :	99%	(852 cas)	
2) Hors échantillon :	1%		
3) **Détail des entrevues complétées :**			
Interviews complétées :	80%	(n = 674 cas)	
Interviews non complétées :	20%		
Raisons :			
a) répondants absents :		8%	
b) refus :		6%	
c) autres :		6%	
– entrevue trop tard :		(3%)	
– personne à la maison :		(2%)	
– maladie		(1%)	

QUESTIONNAIRE

L'analyse du contenu d'une vingtaine d'entrevues-pilotes nous a permis de construire l'instrument final, soit un questionnaire comprenant 65 questions ouvertes et fermées et une échelle abrégée : l'échelle du dogmatisme. Les questions veulent cerner à la fois les attitudes des sujets face aux problèmes étudiants et leurs comportements.

D — ANALYSE DU MATÉRIEL

Nous présentons l'analyse en deux temps. En premier lieu, nous décrivons la situation dans chacune des cinq catégories de Facultés et Écoles de l'Université de Montréal ; à ce premier moment succédera une analyse effectuée davantage en fonction du cadre théorique et des hypothèses que nous avons esquissés plus haut.

PREMIER MOMENT : L'ANALYSE DESCRIPTIVE PAR FACULTÉS ET ÉCOLES

Dans ce premier moment de l'analyse nous faisons pour ainsi dire une longue comparaison des cinq catégories de Facultés et Écoles de l'Université de Montréal et cela, sur cinq thèmes généraux que nous identifions : **les caractéristiques socio-démographique de l'étudiant**, telles l'âge, l'état civil, l'occupation et la scolarité du père, le sentiment d'appartenance à une classe sociale particulière ; **l'Université et son enseignement**, regroupant des indices comme les motivations universitaires de l'étudiant, le but de ses études, son idée sur l'adaptation du cours universitaire au savoir, son appréciation du contenu des cours ; **l'Université en tant que communauté humaine** touchant particulièrement aux dimensions répartition des pouvoirs à l'Université et relations interpersonnelles étudiants-administrateurs ; **la conception étudiante de ce qu'est la réussite dans la vie ; les comportements de l'étudiant**, évalués à partir de l'assistance aux cours, à partir de la participation ou non-participation à l'occupation de locaux, et à partir de l'évaluation des résultats de l'occupation de locaux et de la tenue de journées d'étude.

Les caractéristiques socio-démographiques

Nous savons déjà, à la suite de la comparaison avec les données d'une enquête sur le milieu étudiant universitaire de Montréal, enquête effectuée en 1961-62, que l'étudiant universitaire d'aujourd'hui est plus âgé, plus souvent de sexe féminin qu'auparavant, d'origine plus modeste. Qu'en est-il au sein des différentes Facultés ou Écoles de l'Université (1) de Montréal ?

L'âge moyen des étudiants se situe entre 22 et 23 ans. Les Facultés jeunes sont celles du Professionnel II et des Sciences, tandis que les étudiants âgés (i.e. ayant plus de 25 ans) se retrouvent principalement dans les Facultés des Arts et du Professionnel I (voir le tableau 8) (2).

La plupart des étudiants sont célibataires, soit 81.8% ou /82.7%/ mais on peut déjà noter que dans les Facultés des Arts, dans les Sciences humaines et dans la catégorie Professionnel I, il existe plus d'étudiants mariés (19.6%, 19.0% et 23.0% contre /15.3%/ ou 16.0% (voir le tableau 3). On se souvient que ce sont également ces Facultés qui sont les moins jeunes.

---

1. *Dorénavant, Université signifiera dans le texte Université de Montréal, à moins d'indication contraire.*

2. *Les pourcentages du TOTAL des tableaux qui vont suivre représentent les données pour l'ensemble des étudiants de l'Université de Montréal. Toutefois, ils devraient être pondérés pour éliminer l'effet de stratification de l'échantillon selon la formule suivante :*

$$x'_j = \frac{\sum_i a_{ij}\ c'_i}{\sum_i c'_i}$$

où : x'_j = *proportion inconnue d'une catégorie j et représente la proportion de la population où l'échantillon avait été tiré au hasard simple ;*

a_{ij} = *pourcentage dans l'échantillon de l'item i avec la catégorie j ;*

c'_i = *pourcentage de la catégorie i dans la population réelle.*

Ces pourcentages pondérés seront, par la suite, exprimés entre crochets dans le texte.

TABLEAU 8 : Âge des étudiants

CATÉGORIES	Facultés ou Écoles	(1) 1ère	2e	3e	4e	5e	(2) P.R.	(3) TOTAL
ARTS	Lettres	–	4.1%	50.3	20.3	25.2	–	123
	Total	–	5.5	48.4	20.3	25.8	–	128
SCIENCES HUMAINES	Sciences Sociales	–	16.9	52.0	11.7	19.5	–	77
	Total	–	12.0	47.9	20.4	19.7	–	142
SCIENCES		1.0	30.7	44.6	8.9	14.9	–	101
PROFESSIONNEL I	Droit	–	2.8	66.6	22.2	8.3	–	36
	Médecine	–	8.3	66.7	19.5	5.6	–	36
	Total	–	11.8	51.8	14.1	22.2	–	135
PROFESSIONNEL II	H.E.C.	5.1	31.6	49.5	10.2	3.8	–	79
	Polytechnique	–	48.5	42.3	7.9	1.6	–	64
	Total	2.4	38.1	46.5	10.1	3.0	–	168
TOTAL		/0.9/ 0.7	/22.3/ 20.0	/47.9/ 47.9	/14.0/ 14.8	/14.9/ 16.5	–	674

1. *Les catégories sont les suivantes :*
   1 = moins de 18 ans
   2 = 18, 19 et 20 ans
   3 = 21, 22 et 23 ans
   4 = 24 et 25 ans.
2. *Pas de réponse.*
3. *Le total est exprimé en termes de fréquence.*

TABLEAU 9 : État civil des étudiants

CATÉGORIES	Facultés ou Écoles	célibataire	marié	religieux	P.R. et autre (1)	Total (2)
ARTS	Lettres	76.4%	19.6	4.1	–	123
	Total	76.6	19.6	3.9	–	128
SCIENCES HUMAINES	Sciences sociales	79.2	20.8	–	–	77
	Total	78.9	19.0	2.1	–	142
SCIENCES		84.2	12.9	2.0	1.0	101
PROFESSIONNEL I	Droit	77.8	22.2	–	–	36
	Médecine	88.9	11.1	–	–	36
	Total	74.8	23.0	2.2	–	135
PROFESSIONEL II	H.E.C.	89.9	8.8	–	1.3	79
	Polytechnique	96.9	3.1	–	–	64
	Total	92.3	7.2	–	0.6	168
TOTAL		/82.7/ 81.8	/15.3/ 16.0	/1.7/ 1.9	/0.3/ 0.2	674

1. Pas de réponse.
2. Le total est exprimé en termes de fréquence.

En termes d'origine sociale, les étudiants de la catégorie « Professionnel I » proviennent davantage de milieu professionnel, soit 17.8% contre 13.5% ou /13.9%/ pour l'ensemble des étudiants (voir le tableau 10). Tel n'est pas le cas pour les étudiants de Sciences : 9.9% contre 13.5% ou /13.9%/. Notons également que c'est en Sciences humaines que nous retrouvons le plus grand nombre d'étudiants fils de petits commerçants (soit 30.3% alors que la moyenne étudiante est de 22.1% ou /22.9%/. En examinant la distribution de la scolarité du père, nous observons à peu de chose près les mêmes relations signalées précédemment à propos de l'occupation du père (voir le tableau 11). Il existe également, en effet, une très grande corrélation entre l'occupation et la scolarité. Si nous demandons aux étudiants à quelle classe sociale ils ont le sentiment d'appartenir, nous notons comme nous l'attendions que près de 4 étudiants sur 5 s'estiment de la classe moyenne. En effet, nous prévoyions ce résultat, car il est socialement de mise d'appartenir à la classe moyenne (voir le tableau 12). De plus, les étudiants des Arts surestiment d'après l'occupation et la scolarité du père l'appartenance à la classe sociale élevée (soit 11.1% contre 7.0% ou /6.9%/). C'est le phénomène inverse chez les étudiants de Sciences humaines : Cf. 8.4% contre 3.7% ou /3.7/%/. Ces observations nous renseignent sur les anticipations de rôles de la part de ces étudiants : d'une part, l'appel à une place élitiste et d'autre part, l'appel à un populisme.

TABLEAU 10 : Occupation du père

CATÉGORIES	Facultés ou Ecoles	(1) 0	1ère	2e	3e	4e	5e	6e	7e	8e	9e	(2) Total
ARTS	Lettres	1.6%	13.0	9.8	3.3	16.3	8.1	17.1	11.4	7.3	12.2	123
	Total	1.6	12.5	10.2	3.1	16.4	9.4	16.4	10.9	7.8	11.7	128
SCIENCES HUMAINES	Sciences Sociales	1.3	10.4	13.0	1.3	31.2	9.1	19.5	2.6	9.1	2.6	77
	Total	1.4	14.1	9.2	1.4	30.3	6.3	18.3	4.2	10.6	4.2	142
SCIENCES		–	9.9	4.0	3.0	21.8	10.9	29.7	7.9	6.9	5.9	101
PROFESSIONNEL I	Droit	–	27.8	11.1	–	33.3	11.1	11.1	2.8	–	2.8	36
	Médecine	2.8	22.2	8.3	8.3	11.1	5.6	30.6	–	8.3	2.8	36
	Total	0.7	17.8	8.1	4.4	23.7	8.1	18.5	5.2	7.4	5.9	135
PROFESSIONEL II	H.E.C.	1.3	11.4	12.7	–	22.8	12.7	19.0	12.7	3.8	3.8	79
	Polytechnique	–	9.4	7.8	–	12.5	14.1	31.3	6.3	12.5	6.3	64
	Total	0.6	12.5	9.5	–	18.5	14.3	22.0	10.7	6.5	5.4	168
TOTAL		0.9 /0.9/	13.5 /13.9/	8.5 /8.5/	2.2 /2.1/	22.1 /22.9/	9.9 /9.1/	20.6 /21.6/	7.9 /8.0/	7.9 /7.9/	6.5 /6.1/	674

1. *Les catégories sont les suivantes :*
   - *0 - indéterminé*
   - *1 - professionnels*
   - *2 - propriétaires*
   - *3 - semi-professionnels*
   - *4 - petits commerçants*
   - *5 - collets blancs*
   - *6 - ouvriers spécialisés*
   - *7 - ouvriers semi-spécialisés*
   - *8 - manoeuvres*
   - *9 - cultivateurs*

2. *Le total est exprimé en termes de fréquence.*

TABLEAU 11 : Scolarité du père

CATÉGORIES	Facultés ou Écoles	1 à 7 années	8 à 11 années	12 à 15 années	16 années et plus	Autres (1)	Total (2)
ARTS	Lettres	28.5%	31.7	17.9	18.7	3.2	123
	Total	27.3	32.0	18.0	18.8	3.9	128
SCIENCES HUMAINES	Sciences Sociales	29.9	26.0	29.9	14.3	–	77
	Total	33.1	24.6	25.4	14.8	2.1	142
SCIENCES		41.6	27.7	17.8	10.9	2.0	101
PROFESSIONNEL I	Droit	16.7	25.0	22.2	36.1	–	36
	Médecine	25.0	36.1	8.3	30.6		36
	Total	27.4	29.6	18.5	24.4	–	135
PROFESSIONNEL II	H.E.C.	31.6	34.2	25.3	6.3	2.6	79
	Polytechnique	42.2	29.7	12.5	14.1	1.6	64
	Total	35.1	30.4	21.4	11.3	1.8	168
TOTAL		32.6 /33.1/	28.9 /29.0/	20.5 /20.7/	16.0 /15.5/	1.9 /1.7/	674

1. *La catégorie « autres » comprend les cas suivants : aucune scolarité, ne savent pas, et ceux qui ne répondent pas.*
2. *Le total est exprimé en termes de fréquence.*

TABLEAU 12 : Sentiment d'appartenance à une classe sociale

CATÉGORIES	Facultés ou Écoles	classe sociale élevée	classe sociale moyenne	classe sociale basse	aucune	P.R. (1)	Total (2)
ARTS	Lettres	11.4%	72.4	3.2	13.0	–	123
	Total	11.0	72.2	3.2	13.3	–	128
SCIENCES HUMAINES	Sciences Sociales	3.9	71.5	9.1	15.6	–	77
	Total	2.1	74.0	8.4	14.8	0.7	142
SCIENCES		6.0	76.2	5.0	9.9	3.0	101
PROFESSIONNEL I	Droit	16.6	66.7	–	16.7	–	36
	Médecine	8.4	80.6	2.8	8.3	–	36
	Total	8.9	80.7	0.7	8.9	–	135
PROFESSIONNEL II	H.E.C.	8.9	81.1	3.8	6.3	–	79
	Polytechnique	3.1	89.1	–	6.3	1.6	64
	Total	7.2	83.9	1.8	6.5	0.6	168
TOTAL		7.0 /6.9/	77.9 / 78.9/	3.7 /3.7/	10.5 /10.3/	0.3 / 0.1/	674

1. *Pas de réponse.*
2. *Le total est exprimé en termes de fréquence.*

L'Université et son enseignement selon les étudiants

La majorité des étudiants (51.9%) sont à l'Université pour apprendre à exercer une profession. Comme l'indique le tableau 13, cette affirmation est surtout vraie dans le cas des étudiants du Professionnel I et du Professionnel II (65.9% et 64.9% respectivement, alors que la moyenne est 51.9%). Cela est moins juste dans le cas des étudiants de Sciences humaines et des Arts (33.0% et 39.8% respectivement). La curiosité intellectuelle attire, en deuxième lieu, les étudiants appartenant surtout aux Facultés des Arts et des Sciences. L'engagement social est mentionné dans l'ensemble par 17.8% des étudiants et surtout par ceux des Sciences humaines (29.6%).

Ces affirmations étant avancées, les études universitaires par rapport au monde du travail doivent surtout apprendre à réfléchir (voir le tableau 14). En effet, 52.8% ou /52.9%/ des étudiants mentionnent cette idée, surtout ceux des Sciences humaines. Dans l'ensemble, les étudiants veulent donc se prémunir contre une formation professionnelle adaptée, à court terme, à une situation économique (le marché du travail).

TABLEAU 13 : Motivations universitaires

CATÉGORIES	Facultés ou Écoles	(1) 1ère	2e	3e	4e	5e	6e	(2) P.R.	(3) Total
ARTS	Lettres	39.0%	–	0.8	38.2	13.0	7.3	1.6	123
	Total	39.8	–	0.8	37.5	13.3	7.0	1.6	128
SCIENCES HUMAINES	Sciences Sociales	28.6	–	1.3	27.3	28.6	13.0	1.3	77
	Total	33.0	–	2.1	26.1	29.6	8.5	0.7	142
SCIENCES		53.5	–	1.0	32.7	9.9	2.0	1.0	101
PROFESSIONNEL I	Droit	61.1	2.8	–	2.8	27.8	5.6	–	36
	Médecine	88.9	–	–	5.6	5.6	–	–	36
	Total	65.9	0.7	–	8.9	19.3	4.4	0.7	135
PROFESSIONNEL II	H.E.C.	51.9	–	3.8	13.9	22.8	6.3	1.3	79
	Polytechnique	76.6	–	1.6	4.7	9.4	6.3	1.6	64
	Total	64.9	–	3.0	10.1	14.9	6.0	1.2	168
TOTAL		51.9	0.1	1.5	21.8	17.8	5.8	1.0	674

1. *Les catégories correspondent aux réponses de la question 15 du questionnaire ; vous les trouverez sur la page suivante.*
2. *Pas de réponse.*
3. *Le total est exprimé en termes de fréquence.*

TABLEAU 13 (suite) : Catégories de réponses

1ère	=	Je suis à l'Université surtout pour apprendre à exercer une profession.
2e	=	Je suis à l'Université pour participer à beaucoup d'activités sociales et me faire plusieurs amis.
3e	=	Je suis à l'Université parce que mon milieu s'attendait à ce que j'y aille.
4e	=	Je suis à l'Université pour satisfaire ma curiosité intellectuelle tout en explorant des systèmes d'idées.
5e	=	Je suis à l'Université pour donner des bases sérieuses à mon engagement social.
6e	=	Je suis à l'Université pour développer mon sens critique et d'indépendance à l'endroit de la société.

TABLEAU 14 : But des études

CATÉGORIES (1)	Facultés ou Écoles	Initier à la profession	Apprendre à réfléchir	L'un et l'autre	TOTAL (2)
ARTS	Lettres	34.1%	54.5	11.4	123
	Total	34.4	52.3	13.3	128
SCIENCES HUMAINES	Sciences Sociales	18.2	70.1	10.4	77
	Total	20.4	66.2	12.7	142
SCIENCES		36.6	54.5	8.9	101
PROFESSIONNEL I	Droit	47.2	44.4	5.6	36
	Médecine	72.2	13.9	13.9	36
	Total	50.4	38.5	10.4	135
PROFESSIONNEL II	H.E.C.	45.6	49.4	5.1	79
	Polytechnique	29.7	59.4	10.9	64
	Total	40.5	52.4	7.1	168
TOTAL		/37.3/ 36.5	/52.8/ 52.8	/9.9/ 10.4	674

1. Les refus de répondre sont presque nuls (n=2) et ont été omis de ce tableau.
2. Le total est exprimé en termes de fréquence.

TABLEAU 15 : Adaptation du cours universitaire au savoir.

CATÉGORIES	Facultés ou Écoles	Oui	Non	Oui et Non et P.R. (1)	Total (2)
ARTS	Lettres	30.1%	69.9	–	123
	Total	32.8	67.2	–	128
SCIENCES HUMAINES	Sciences Sociales	24.7	75.3	–	77
	Total	28.2	69.7	2.1	142
SCIENCES		53.5	43.6	3.0	101
PROFESSIONNEL I	Droit	55.6	41.7	2.8	36
	Médecine	72.2	22.2	5.6	36
	Total	51.9	44.4	3.7	135
PROFESSIONNEL II	H.E.C.	63.3	36.7	–	79
	Polytechnique	59.4	40.6	–	64
	Total	59.5	38.7	1.8	168
TOTAL		45.4	52.5	2.0	674

1. Pas de réponse.
2. Le total est exprimé en termes de fréquence.

TABLEAU 16 : Appréciation du contenu des cours.

CATEGORIES	Facultés ou Écoles	Satisfait	Plus ou moins satisfait	Insatisfait	Ne s'applique pas	P.R.(1) N.S.P.	Total (2)
ARTS	Lettres	10.6%	60.2	28.5	0.8	–	123
	Total	13.3	58.6	27.3	0.8	–	128
SCIENCES HUMAINES	Sciences Sociales	5.2	42.9	48.1	3.9	–	77
	Total	5.6	43.7	48.6	2.1	–	142
SCIENCES		29.7	47.5	19.8	3.0	–	101
PROFESSIONNEL I	Droit	30.6	44.4	25.0	–	–	36
	Médecine	41.7	52.8	2.8	2.8	–	36
	Total	32.6	50.4	16.3	0.7	–	135
PROFESSIONNEL II	H.E.C.	44.3	48.1	7.6	–	–	79
	Polytechnique	37.5	57.8	4.7	–	–	64
	Total	39.9	51.8	8.3	–	–	168
TOTAL		24.6 /26.7/	50.4 /69.9/	23.7 /22.3/	1.2 /1.1/	–	574

1. *Pas de réponse.*
2. *Le total est exprimé en termes de fréquence.*

Le cours universitaire est adapté au savoir selon 45.4% des étudiants. Ce sont surtout ceux de Professionnel II et I, et ceux des Sciences qui soutiennent cette idée (voir le tableau 15). Dans ces conditions, on comprend pourquoi ces étudiants demeurent les plus satisfaits du contenu des cours (voir le tableau 16).

L'Université en tant que communauté humaine

Nous connaissons déjà les motivations des étudiants. Ont-ils trouvé à l'Université ce qu'ils y cherchent ? La majorité répond par l'affirmative : 58.3% ou /58.3%/ (voir le tableau 17), cette majorité étant surtout composée d'étudiants du Professionnel I et II (68.9% et 76.2%) – on se souvient que les étudiants de ces Facultés ou Écoles sont surtout à l'Université pour apprendre à exercer une profession. Par ailleurs, ceux qui répondent par la négative sont surtout des étudiants de Sciences humaines qui disent ne pas trouver à l'Université ce qu'ils y cherchent.

Pour les étudiants, l'Université est aux mains des administrateurs (56.6% ou /56.0%/) en premier lieu et à celles des hommes d'affaires en second lieu. Ce sont surtout les étudiants de Sciences qui propagent cette première image (66.3% contre 56.6% ou /56.0%/) ; dans le deuxième cas, ce sont les étudiants de Sciences humaines et des Arts. Les étudiants du Professionnel II mentionnent les corporations professionnelles en deuxième lieu (46.4% et 14.3%), tandis que les étudiants du Professionnel I mentionnent les administrateurs de l'État en deuxième lieu (voir le tableau 18). Près de la moitié des étudiants estiment que la gestion des administrateurs de l'université est bonne (voir le tableau 19) : 44.7%. Toutefois, il existe des variations significatives selon les catégories de Facultés ; en Sciences humaines, la gestion des administrateurs est considérée comme mauvaise par 17.6% des étudiants et par 14.8% des étudiants des Arts. Le sentiment de relations impersonnelles avec l'administration de l'Université de Montréal indique bien l'état de la bureaucratie à ce niveau. Quatre étudiants sur cinq éprouvent ce sentiment (80.1% ou /78.9%/) ; selon le tableau 20, cette affirmation est plus vraie pour les étudiants de Sciences humaines et pour les étudiants des Arts (88.0% et 85.2% respectivement).

Si demain, les étudiants avaient les pleins pouvoirs à l'Université, ils modifieraient avant tout les aspects pédagogiques et académiques des cours ainsi que l'évaluation pédagogique (voir le tableau 21) :

TABLEAU 17 : Appréciation de l'Université eu égard aux motivations des étudiants

CATÉGORIES	Facultés ou Écoles	Oui	Non	ne sait pas	Total (1)
ARTS	Lettres	43.1%	45.5	11.4	123
	Total	45.3	43.8	10.9	128
SCIENCES HUMAINES	Sciences Sociales	40.3	48.1	11.7	77
	Total	40.1	51.4	8.5	142
SCIENCES		56.4	30.7	12.9	101
PROFESSIONNEL I	Droit	61.1	30.6	8.3	36
	Médecine	91.7	8.3	–	36
	Total	68.9	25.9	5.2	135
PROFESSIONNEL II	H.E.C.	81.0	15.2	3.8	79
	Polytechnique	76.6	20.3	3.1	64
	Total	76.2	19.6	4.2	168
TOTAL		/58.3/ 58.3	/33.7/ 33.8	/8.0/ 7.9	674

1. Le total est exprimé en termes de fréquence.

TABLEAU 18 : Quel groupe a le pouvoir réel à l'Université de Montréal (1)

CATEGORIES	Facultés ou Ecoles	(2) 1	2	3	4	5	6	(3) P.R. (4) et N.S.P.	(5) Total
ARTS	Lettres	17.9%	1.6	4.1	61.0	2.4	4.1	8.9	123
	Total	18.0	1.6	3.9	59.4	2.3	4.7	10.2	128
SCIENCES HUMAINES	Sciences sociales	26.0	–	2.6	62.3	2.6	5.2	5.2	77
	Total	23.2	0.7	4.9	59.8	3.5	4.9	7.0	142
SCIENCES		12.9	1.0	5.9	66.3	2.0	7.9	3.0	101
PROFESSIONNEL I	Droit	8.4	5.6	5.6	61.2	5.6	11.1	8.4	36
	Médecine	5.6	2.8	16.7	47.2	5.6	8.3	13.9	36
	Total	7.4	5.9	6.7	56.3	6.7	11.1	8.1	135
PROFESSIONNEL II	H.E.C.	12.7	7.6	5.1	44.3	13.9	8.9	5.1	79
	Polytechnique	6.3	4.7	6.3	46.9	14.1	7.8	6.3	64
	Total	8.9	6.5	5.4	46.4	14.3	7.7	5.4	168
TOTAL		/13.3/ 13.9	/3.8/ 3.4	/5.5/ 5.3	/56.0/ 56.6	/7.2/ 6.4	/7.7/ 7.3	/6.5/ 8.5	674

1. *La somme marginale des pourcentages peut dépasser 100% car plus d'une mention est possible.*
2. *Les catégories correspondent aux réponses de la question 22 ; vous les trouverez à la page suivante.*
3. *Sont exclus de ce tableau : a) les étudiants (12 mentions) b) le clerge (2 mentions).*
4. *P.R. = pas de réponse, N.S.P. = ne sait pas.*
5. *Le total est exprimé en termes de fréquence.*

22.8% ou /23.0%/. Le jour suivant, les étudiants de Montréal décentraliseraient l'Université de Montréal en regroupant des Facultés dans le but d'améliorer les rapports humains au sein de cette communauté humaine (20.3% ou /19.9%/). Le troisième jour, les étudiants aménageraient les instances de décision aux fins d'y participer eux-mêmes (20.6% ou /19.6%/). Peu d'étudiants souhaiteraient n'apporter aucun changement (1.3% ou /1.1%/).

TABLEAU 18 (suite) : Catégories de réponses

1 = hommes d'affaires

2 = éducateurs

3 = politiciens

4 = administrateurs de l'Université

5 = corporations professionnelles

6 = administrateurs de l'État.

TABLEAU 19 : Appréciation de la gestion des administrateurs de l'Université de Montréal (1)

CATÉGORIES	Facultés ou Écoles	Excellente	Bonne	Médiocre	Mauvaise	N.S.P. (2)	Total (3)
ARTS	Lettres	1.6%	30.1	43.9	14.6	9.8	123
	Total	2.3	31.3	42.2	14.8	9.4	128
SCIENCES HUMAINES	Sciences sociales	–	24.7	48.1	18.2	9.1	77
	Total	0.7	26.1	43.7	17.6	11.3	142
SCIENCES		–	47.5	39.6	5.0	5.9	101
PROFESSIONNEL I	Droit	2.8	61.1	25.0	11.1	–	36
	Médecine	–	44.4	19.4	11.1	25.0	36
	Total	0.7	52.6	23.0	10.4	11.9	135
PROFESSIONNEL II	H.E.C.	6.3	62.0	19.0	1.3	11.4	79
	Polytechnique	3.1	67.2	14.1	4.7	10.9	64
	Total	4.8	62.5	17.9	3.6	11.3	168
TOTAL		1.9	44.7	32.2	10.2	10.2	674

1. *Les refus de répondre ont été omis de ce tableau (n = 5).*
2. *N.S.P. = Ne sait pas*
3. *Le total est exprimé en termes de fréquence*

TABLEAU 20 : Sentiment de relations impersonnelles avec l'administration de l'Université

CATÉGORIES	Facultés ou Écoles	Beaucoup	plus ou moins	aucunement	ne s'applique pas	(1) Total
ARTS	Lettres	85.4%	8.1	0.8	5.7	123
	Total	85.2	8.6	0.8	5.5	128
SCIENCES HUMAINES	Sciences sociales	92.2	5.2	1.3	1.3	77
	Total	88.0	8.5	2.1	1.4	142
SCIENCES		79.2	15.8	2.0	3.0	101
PROFESSIONNEL I	Droit	94.4	2.8	–	2.8	36
	Médecine	69.4	27.8	–	2.8	36
	Total	82.2	14.1	1.5	2.2	135
PROFESSIONNEL II	H.E.C.	68.4	16.5	6.3	8.9	79
	Polytechnique	60.9	28.1	1.6	9.4	64
	Total	68.5	19.6	4.2	7.7	168
TOTAL		/78.9/ 80.1	/14.3/ 13.5	/2.5/ 2.2	/4.3/ 4.2	674

1. Le total est exprimé en termes de fréquence.

TABLEAU 21 : Si demain vous aviez les pouvoirs à l'Université de Montréal, quels changements introduiriez-vous ? (1)

CATEGORIES	Facultés ou Ecoles	1ère	2e	3e	4e	5e	6e	7e	Aucun	Tout	N.S.P. (2)	Total (3)
ARTS	Lettres	39.8%	28.3	4.8	37.3	6.4	15.4	7.3	–	0.8	7.3	123
	Total	36.8	41.6	5.6	37.6	6.4	18.4	8.8	–	0.8	7.8	128
SCIENCES HUMAINES	Sciences Sociales	42.9	35.1	14.3	29.9	3.9	15.6	5.2	–	1.3	3.9	77
	Total	41.3	35.0	9.1	32.2	5.6	19.6	9.8	–	1.4	4.2	142
SCIENCES		28.7	23.8	13.9	41.6	15.8	11.9	4.0	2.0	1.0	5.9	101
PROFESSIONNEL I	Droit	33.6	36.4	16.8	36.4	2.8	14.0	5.6	–	–	2.8	36
	Médecine	28.0	22.4	5.6	25.2	5.6	30.8	14.0	2.8	–	5.6	36
	Total	25.9	26.6	13.3	29.4	7.0	15.4	9.6	1.5	–	5.2	135
PROFESSIONNEL II	H.E.C.	27.3	24.7	10.4	32.5	9.1	18.2	11.7	2.5	–	7.8	79
	Polytechnique	12.8	19.6	9.6	35.2	6.4	12.8	11.2	1.6	3.1	12.5	64
	Total	18.0	23.4	10.8	30.6	6.6	15.6	12.6	3.0	1.8	9.5	168
TOTAL		/19.6/ 20.6	/19.9/ 20.3	/ 7.5/ 7.3	/23.0/ 22.8	/5.5/ 5.5	/11.2/ 10.8	/ 6.7/ 6.4	/1.1/ 1.3	/0.8/ 1.0	/6.7/ 6.4	674

1. *La somme marginale des pourcentages peut dépasser 100%, car plus d'une mention est possible ; les catégories 1 à 7 se retrouvent à la page suivante. Les refus de répondre sont presque nuls (n = 4) et ont été omis de ce tableau.*
2. *N.S.P. = Ne sait pas*
3. *Le total est exprimé en termes de fréquence*

TABLEAU 21 (suite) : Catégories de réponses

1 = Participation étudiante accrue au système de décision de l'Université de Montréal.

2 = Réaménagement de la structure administrative de l'Université de Montréal (v.g. regroupement des Facultés).

3 = Démocratisation de l'accès à l'Université.

4 = Modifications académiques et pédagogiques.

5 = Sélection des professeurs.

6 = Adaptation de l'Université aux besoins de la société (v.g. collaboration entre l'Université, l'industrie et le Gouvernement).

7 = Autres réponses.

Au niveau de la Faculté, où tout nous indique que les étudiants pensent d'abord l'Université en ces termes, les étudiants souhaitent revendiquer en même temps que participer aux décisions (voir le tableau 22) : 71.4% ou /71.8%/. Cela est surtout espéré par les étudiants du Professionnel I (77.8%). Cette constatation prend beaucoup d'importance à nos yeux, car elle nous laisse pressentir que le milieu étudiant ne se laissera pas intégrer à l'organisation formelle que constitue l'Université ou la Faculté. La participation représentative, soit minoritaire, soit majoritaire, soit paritaire n'est envisagée que par 14.2% des étudiants ou /14.5%/.

D'ailleurs, au niveau de la Faculté ou de l'École, seulement le tiers des étudiants éprouvent des sentiments de relations impersonnelles avec l'administration de la Faculté, soit 34.3% ou /32.1%/, selon le tableau 23.

Ce sentiment d'impersonnalité dans les rapports humains au niveau de la Faculté est largement inférieur à celui qui est éprouvé au niveau de l'Université : 34.3% contre 80.1%. Tout se passe comme si les étudiants avaient plus de prise, plus de contrôle sur l'administration de la Faculté.

TABLEAU 22 : Système de décision idéal au sein de la Faculté (1).

CATÉGORIES	Facultés ou Écoles	1ère	2e	3e	4e	5e	P.R. (2)	Total (3)
ARTS	Lettres	1.6%	68.3	12.2	4.1	13.0	0.8	123
	Total	1.6	66.4	13.3	4.7	13.3	0.8	128
SCIENCES HUMAINES	Sciences Sociales	1.3	66.2	11.7	2.6	18.2	–	77
	Total	0.7	69.0	12.7	3.5	12.7	1.4	142
SCIENCES		–	71.3	16.8	4.0	6.9	1.0	101
PROFESSIONNEL I	Droit	–	66.7	25.0	–	8.3	–	36
	Médecine	–	88.9	8.3	–	2.8	–	36
	Total	0.7	77.8	12.6	4.4	4.4	–	135
PROFESSIONNEL II	H.E.C.	1.3	68.4	20.3	6.3	2.5	1.3	79
	Polytechnique	1.6	73.4	17.2	1.6	6.3	–	64
	Total	1.2	72.0	16.1	5.4	4.8	0.6	168
TOTAL		/0.9/ 0.9	/71.8/ 71.4	/14.5/ 14.2	/4.5/ 4.5	/7.6/ 8.3	/0.7/ 0.7	674

1. *Les catégories apparaissent à la page suivante.*
2. *P.R. : pas de réponse.*
3. *Les chiffres de cette colonne représentent des fréquences.*

TABLEAU 22 (suite) : Catégories de réponses

---

1 = Il ne faut pas chercher à participer aux décisions, car cela nous enlève toute possibilité de ne pas être d'accord.

2 = Ce qu'il faut faire, c'est revendiquer en même temps que participer aux décisions de l'administration de la Faculté ou de l'École.

3 = Ce qu'il faut obtenir au niveau du Conseil de la Faculté, c'est uniquement une participation représentative des étudiants.

4 = Toute organisation doit pouvoir fonctionner à partir des rôles bien déterminés : les administrateurs doivent diriger et les étudiants apprendre une profession ou un métier.

5 = Ce qu'il faut obtenir, c'est le pouvoir étudiant au sein de la Faculté ou École.

TABLEAU 23 : Sentiment de relations impersonnelles avec l'administration de la Faculté

CATÉGORIES	Facultés ou Écoles	Beaucoup	Plus ou moins	Aucunement	Ne s'applique pas	(1) Total
ARTS	Lettres	48.8%	40.7	8.1	2.4	123
	Total	46.9	40.6	10.2	2.3	128
SCIENCES HUMAINES	Sciences Sociales	40.3	49.4	10.4	–	77
	Total	39.4	45.8	14.8	–	142
SCIENCES		48.5	36.6	12.9	2.0	101
PROFESSIONNEL I	Droit	44.4	47.2	8.3	–	36
	Médecine	11.1	47.2	41.7	–	36
	Total	25.2	48.1	25.2	1.5	135
PROFESSIONNEL II	H.E.C.	24.1	46.8	29.1	–	79
	Polytechnique	18.8	59.4	20.3	1.6	64
	Total	19.0	54.2	26.2	0.6	168
TOTAL		/32.1/ 34.3	/47.0/ 46.0	/19.8/ 18.5	/1.1/ 1.2	674

1. Le total est exprimé en termes de fréquence.

L'étudiant et le sens de la réussite

Réussir dans la vie, selon les étudiants, c'est être avant tout lucide et comprendre ce qui se passe autour d'eux (voir le tableau 24) : 33.1% ou /31.3%/. Contribuer à l'évolution de la société retient l'attention de 28.8% ou /29.3%/ : c'est surtout en Sciences humaines que l'on songe aux dimensions de l'engagement social (33.8%). L'obtention d'un statut social privilégié est envisagée par 23.4% ou /26.9%/ des étudiants et principalement par les étudiants du Professionnel II (36.9%).

Les comportements des étudiants

L'assistance au cours (voir le tableau 25) peut être comparée à la situation de l'absentéisme dans l'industrie : cet indicateur nous renseigne très bien sur l'absence d'intégration à l'Université. Quatre étudiants sur cinq assistent à plus de 75% des cours, soit exactement 81.6% des étudiants. Toutefois, l'absentéisme universitaire est plus accentué dans les Facultés de Sciences humaines et moins prononcé dans celles de Sciences et du Professionnel I : 9.9% et 5.9% de ces étudiants assistent entre 50 et 75% des cours, alors que la moyenne est de /11.7%/.

L'occupation des locaux demeure un phénomène très peu répandu pour l'ensemble des étudiants de l'Université de Montréal (voir le tableau 26) : /7.6%/. Ce sont les étudiants des Sciences humaines qui ont majoritairement participé à l'occupation des locaux.

TABLEAU 24 : La réussite dans la vie selon les étudiants.

CATEGORIES	Facultés ou Ecoles	1ère (1)	2e	3e	4e	5e	6e	P.R. (2)	Total (3)
ARTS	Lettres	6.5	17.1	21.1	0.8	45.5	8.1	0.8	123
	Total	7.0	18.0	21.9	0.8	43.8	7.8	0.8	128
SCIENCES HUMAINES	Sciences Sociales	3.9	13.0	37.7	1.3	41.6	2.6	–	77
	Total	3.5	9.2	33.8	2.8	45.1	2.1	3.5	142
SCIENCES		5.0	24.8	30.7	1.0	29.7	8.9	–	101
PROFESSIONNEL I	Droit	11.1	33.3	30.6	–	25.0	–	–	36
	Médecine	13.9	22.2	16.7	2.8	36.1	–	8.4	36
	Total	8.1	25.9	31.1	3.0	26.7	2.2	2.9	135
PROFESSIONNEL II	H.E.C.	5.1	39.2	32.5	2.5	19.0	1.3	–	79
	Polytechnique	10.9	31.3	25.0	7.8	20.3	1.6	3.1	64
	Total	6.5	36.9	26.8	4.8	22.0	1.2	0.6	168
TOTAL		/6.1/ 6.1	/26.9/ 23.4	/29.3/ 28.8	/3.1/ 2.7	/31.3/ 33.1	/3.6/ 4.0	/1.6/ 1.0	674

1. *Les catégories correspondent aux réponses de la question 16, que vous trouverez à la page suivante.*
2. *Pas de réponse.*
3. *Le total est exprimé en termes de fréquence*

TABLEAU 24 (suite) : Catégories de réponses

---

1 = Être aimé(e) et respecté(e) de votre famille.

2 = Exceller dans votre profession et avoir un revenu confortable.

3 = Contribuer à l'évolution de la société.

4 = Avoir beaucoup d'amis et de connaissances et être respecté(e) d'eux.

5 = Être lucide et comprendre ce qui se passe autour de vous.

6 = Être scientifique et cultivé(e).

TABLEAU 25 : Assistance aux cours

CATÉGORIES	Facultés ou Écoles	76 à 100%	50 à 75%	moins de 50%	(1) autres	(2) Total
ARTS	Lettres	79.7	16.3	4.0	–	123
	Total	80.5	15.6	3.9	–	128
SCIENCES HUMAINES	Sciences Sociales	72.7	18.2	3.9	5.2	77
	Total	71.8	17.6	8.3	4.2	142
SCIENCES		84.2	9.9	3.0	3.0	101
PROFESSIONNEL I	Droit	86.1	5.6	8.4	–	36
	Médecine	94.4	–	–	5.6	36
	Total	88.9	5.9	2.9	2.2	135
PROFESSIONNEL II	H.E.C.	83.5	11.4	5.0	–	79
	Polytechnique	84.4	14.1	1.6	–	64
	Total	83.3	11.3	5.4	–	168
TOTAL		/81.6/ 81.6	/11.7/ 12.2	/4.9/ 4.5	/1.8/ 1.8	674

1. *Autres = ne s'applique pas ; pas de réponse.*
2. *Le total est exprimé en termes de fréquence.*

TABLEAU 26 : Avez-vous personnellement occupé des locaux ?

CATÉGORIES	Facultés ou Écoles	Oui	Non	(1) P.R.	(2) Total
ARTS	Lettres	8.1%	91.9	–	123
	Total	7.8	92.2	–	128
SCIENCES HUMAINES	Sciences Sociales	48.0	52.0	–	77
	Total	30.9	68.3	0.8	142
SCIENCES		0.9	99.1	–	101
PROFESSIONNEL I	Droit	2.7	97.3	–	36
	Médecine	–	100.0	–	36
	Total	0.7	99.3	–	135
PROFESSIONNEL II	H.E.C.	–	100.0	–	79
	Polytechnique	–	100.0	–	64
	Total	0.6	99.4	–	168
TOTAL		/7.6/ 8.4	/92.3/ 91.5	/0.1/ 0.1	674

1. *P.R. : pas de réponses.*
2. *Le total est exprimé en termes de fréquence.*

Pour les 57 étudiants de l'échantillon qui ont occupé, il s'agissait avant tout de manifester une solidarité étudiante (30.0%) et aussi de démontrer un refus du système de décision de l'Université (soit 22.8%). Il faut préciser que 44 de ces étudiants proviennent de la Faculté des Sciences sociales. De plus, 80.7% de ces étudiants estiment que cette période d'occupation leur a permis de mieux définir leurs revendications.

Quels sont les résultats de cette occupation selon les contestataires ?

TABLEAU 27 : Résultats de l'occupation selon les occupants

	Oui	Non	(1) N.S.P.	(2) P.R.	Autres	Nul	Oui et Non	Total
Auprès du département	32	12	3	3	2	4	1	57
Auprès de la Faculté	19	30	5	1	2	–	–	57
Auprès de l'Université	16	32	8	1	–	–	–	57

1. *Ne savait pas.*
2. *Pas de réponse.*

Il appert (voir le tableau 27) que l'occupation a donné plus de résultats au niveau du Département qu'à celui de la Faculté et plus encore qu'au niveau de l'Université. Cela indique que les occupants ont plus d'influence, plus de prise sur les décisions départementales.

Pour les étudiants qui n'ont pas occupé dans les Facultés où il y a eu occupation, le principal motif se ramène à un désaccord avec les objectifs (30.0%), tandis que le désaccord avec les moyens se ramène à 14% (N = 96 étudiants). Pour eux, l'occupation, même s'ils n'y ont pas participé, constitue une réussite : 53.4% de ces étudiants le mentionnent et 31.1= indiquent que la situation n'a pas changé.

Quant aux journées d'études, 41.4% des étudiants y ont participé, alors que 48.4% s'en abstenaient. Pour les premiers, soit 279 étudiants, les journées d'études ont permis à 71.3% d'entre eux de mieux redéfinir leurs revendications ; 26.2% d'entre eux ne le croient pas. Les résultats que ces étudiants estiment avoir obtenus sont donnés au tableau 28.

TABLEAU 28 : « Avez-vous obtenu des résultats auprès de ... ? »

	Oui	Non	N/A (1)	N.S.P. (2)	(3) P.R.	Autres	(4) Total
Département	35.6%	24.8%	19.3%	7.5%	4.8%	7.2%	583
Faculté	48.2%	39.0%	2.6%	12.0%	2.6%	–	607
Université	17.6%	43.4%	3.8%	27.8%	3.1%	–	607

1. *Ne s'applique pas.*
2. *Ne savent pas.*
3. *Pas de réponse.*
4. *Le total est exprimé en termes de fréquence.*

DEUXIÈME MOMENT : L'ANALYSE EXPLICATIVE

Nous venons de décrire, dans l'analyse descriptive, l'influence des Facultés sur les divers comportements et attitudes des étudiants de l'Université de Montréal. Cette description nous a permis de mieux localiser les différences entre les étudiants. Nous nous proposons d'analyser dans cette partie du rapport l'incidence de catégories plus explicatives des attitudes étudiantes. À cette fin, nous avons construit deux typologies d'étudiants, l'une basée sur les motivations et l'autre basée sur les comportements étudiants de l'automne 1968. Nous pourrons ainsi mieux cerner les attitudes et comportements étudiants en nous appuyant sur ces deux typologies.

Motivations

Cette dimension met l'accent sur les buts que les étudiants se donnent pour réussir à l'Université et dans la vie. Nous savons que les motivations des étudiants sont très diverses et qu'elles exercent une influence non négligeable dans la vie universitaire américaine (1). Pour vérifier ces hypothèses, nous avons construit une typologie basée sur les motivations en nous servant des questions 15 et 16 du questionnaire. Nous avons regroupé les étudiants comme suit :

1) ceux qui sont à l'Université pour apprendre à exercer une profession et qui désirent exceller dans leur profession et avoir un revenu confortable (128 cas). Nous les nommons « professionnalistes ».

2) ceux qui sont à l'Université pour satisfaire leur curiosité intellectuelle tout en explorant des systèmes d'idées et qui veulent être lucides et comprendre ce qui se passe autour d'eux (64 cas). Nous les nommons « intellectuels ».

3) ceux qui sont à l'Université pour donner des bases sérieuses à leur engagement social et qui désirent contribuer à l'évolution de la société (58 cas). Nous les nommons « activistes ».

Il s'agit là, croyons-nous, des types essentiels autour desquels se polarisent les autres étudiants.

Leur situation universitaire et sociale

1° L'année universitaire :

Nous nous attendions à ce que les étudiants soient davantage professionnalistes dans les dernières années universitaires et plus activistes au début de leur cours universitaire. En effet, on peut penser que l'étudiant soit plus professionnaliste lorsqu'arrive l'année de graduation, afin d'être plus préparé pour le marché du travail. Il s'agit en somme de vérifier l'hypothèse que le cours universitaire socialise l'étudiant à son rôle occupationnel dans la société. Or, tel n'est pas le cas lorsqu'on met en relation ces deux variables, c'est-à-dire les motivations et l'année universitaire ($X^2 = 3.9$ avec 6 dl ; $p > .50$). Il

---

1. *Cf. Typologie de Peterson, op. cit., Voir plus haut « La multiplicité des projets étudiants ».*

n'existe donc pas de détermination de l'année universitaire sur les motivations.

2° L'origine sociale :

Dès le départ, nous avons accordé de l'importance à cette typologie des motivations, parce que nous croyions que le statut social des parents des étudiants universitaires de Montréal n'exerçait pas une influence très déterminante sur les attitudes et les comportements étudiants. Dans cette optique, nous nous attendions à obtenir une relation non-significative, du point de vue statistique, entre l'origine sociale des étudiants et les motivations des étudiants. C'est ce que nous observons au tableau 29.

TABLEAU 29 : Motivations et occupations du père (1)

	Professionnels	Cols blancs	Ouvriers Cultivateurs
Professionnalistes	34	38	54
Intellectuels	15	22	27
Activistes	15	15	27

1. $X^2 = 1.1$, avec 4 dl ; $.70 > p > .50$

Les motivations des étudiants ne sont donc pas reliées à leur origine sociale. L'Université peut donc démocratiser l'accès sans que la distribution des motivations étudiantes en soit affectée. De plus, les professionnalistes, les intellectuels et les activistes ont le sentiment de n'appartenir à aucune classe sociale particulière. ($X^2 = 7.6$ avec 4 dl ; $.20 > p > .10$).

3° Échelle de dogmatisme :

Nous avons administré l'échelle de dogmatisme de Rokeach à tous les étudiants de notre échantillon. On aurait pu s'attendre à ce que les activistes soient plus dogmatiques que les autres types d'étudiants. Les activistes ont parfois la réputation d'être plus doctrinai-

res et partant plus intransigeants. Or, au contraire, nous observons que les professionnalistes ont tendance à être plus dogmatiques et les intellectuels, moins dogmatiques ($X^2 = 8.3$; 4 dl ; $.10 > p > .1$). Il en ressort que les intellectuels ont une personnalité plus ouverte au monde et sont, partant, plus tolérants.

L'insertion des étudiants à l'Université

Le programme de cours à l'Université constitue-t-il le moyen approprié pour accéder au savoir ? Nous nous attendions à ce que les intellectuels répondent par la négative et à ce que les professionnalistes répondent par l'affirmative. Les professionnalistes vont accorder plus d'importance au programme de cours ce programme étant considéré comme meilleure préparation au monde du travail. C'est ce que nous trouvons au tableau 30.

TABLEAU 30 : Le programme de cours universitaire et le savoir

	Oui	Non	Total
Professionnalistes	70	55	125
Intellectuels	14	50	64
Activistes	28	29	57

1. $X^2 = 20.7$; 2dl ; $p < .001$.

On peut concevoir facilement que cette appréciation des étudiants s'applique également dans le cas de l'Université de Montréal, même si la question était posée en termes généraux. De plus, cette question nous renseigne sur la satisfaction ou l'insatisfaction de l'Université, sans expliquer toutefois les éléments de la situation universitaire qui engendrent cette appréciation.

Si les intellectuels ne considèrent pas l'Université et éventuellement l'Université de Montréal comme un moyen approprié pour accéder au savoir, ce n'est sûrement pas parce qu'ils sont moins bien informés. Nous avons regroupé deux questions portant sur la connaissance de l'Université de Montréal (soit les questions 20 et 28). Les intellectuels ne sont pas moins bien ni mieux informés que les activistes ou les

professionnalistes ; en effet, ces trois groupes connaissent dans les mêmes proportions plus de deux noms de personnes siégeant au Conseil de la Faculté ou agissant comme vice-recteurs ($X^2 = 1.8$; 4 dl ; $.80 > p > .7$).

Si les trois groupes d'étudiants partagent assez également les mêmes connaissances des structures administratives de l'Université de Montréal, leurs attitudes varient toutefois énormément (voir le tableau 31).

TABLEAU 31 : Motivations et perception du pouvoir à l'Université de Montréal (1)

	Hommes d'affaires	Éducateurs	Politiciens	Administrateur de l'Université	Corporation professionnelle	Administrateur de l'Etat	Total
Professionnalistes	(2) — 9(10.2)	+ 8(6.2)	9	71	7	10	114
Intellectuels	+ 13(29.4)	— 0(17.8)	3	37	2	4	59
Activistes	5	3	4	26	3	+ 9(17.6)	50

1. $X^2 = 16.31$; 10 dl ; $.10 > p > .05$.
2. *Le chiffre entre parenthèses représente le pourcentage de la variation totale du X^2 dû à cette cellule. Le signe — indique que la fréquence observée est inférieure à ce qui devrait être, i.. à la fréquence théorique. Le signe + indique l'inverse.*

Les intellectuels croient que la direction de l'Université de Montréal est entre les mains des hommes d'affaires, tandis que les activistes croient au contraire qu'elle est entre les mains des administrateurs de l'État provincial. Les professionnalistes nient que l'Université soit dirigée par les hommes d'affaires et croient plutôt que le pouvoir appartient aux éducateurs.

L'information universitaire étant égale entre les trois groupes d'étudiants, il n'en demeure pas moins que leurs perceptions sont très différentes. Ces perceptions demeurent ainsi indépendantes du niveau

cognitif et sont davantage liées à des attitudes sinon à des orientations normatives. Il faut remarquer enfin que les intellectuels s'opposent plus aux professionnalistes que ne le font les activistes.

Pour les professionnalistes, la gestion de l'Université est considérée comme excellente et bonne (n = 76 ; 10.03% (1)) ; elle est médiocre pour les intellectuels (n = 37 ; 26.3%) et carrément mauvaise pour les activistes (n = 11 ; 21.6%) (2).

Le programme de cours de chaque Département ou Institut est diversement apprécié. Pour les professionnalistes, le « statu quo » du programme de cours devrait être conservé, alors que pour les intellectuels et les activistes, le décloisonnement du programme de cours n'est pas assez pratiqué ($X^2 = 17.8$; 4 dl ; $.01 > p > .001$).

Au niveau de la Faculté ou École, les intellectuels ont le sentiment que l'administration ne tient pas compte des points de vue des étudiants ; sous cet aspect, ils se différencient nettement des professionnalistes, qui sont écoutés par l'administration de leur Faculté. Quant aux engagés, ils sont plutôt indifférents à l'administration de leur Faculté (voir le tableau 32).

TABLEAU 32 : Motivations et perceptions de l'administration de la Faculté

	1 (1) (2)	2	3	Total
Professionnalistes	82	40 (22.4%) (−)	4	126
Intellectuels	21 (25.2%) (3) (−)	40 (30.9%) (+)	2	63
Activistes	27	27	2	56

1. $X^2 = 18.4$; 4 dl ; $.01 > p > .001$.
2. *L'administration de ma Faculté ou École :*
   - *1 = prend les décisions tout en tenant compte des points de vue des étudiants,*
   - *2 = cherche très souvent à prendre des décisions sans tenir compte des points de vue des étudiants,*
   - *3 = tout compte fait, les étudiants peuvent obtenir tout ce qu'ils veulent de l'administration de leur Faculté.*
3. *Cf. note 2 du tableau 31.*

---

1. *Cf. note 2, au bas du tableau 31.*
2. $X^2 = 34.98$ *avec 4 dl ;* $p < .001$.

Étrangers au sein de l'Université de Montréal et au sein de leur Faculté, les intellectuels ne souhaitent pas que l'Université de Montréal s'engage dans le débat sur le nationalisme québécois. Tout autre est le projet des activistes ; en effet, ils ne sentent aucunement cette impersonnalité des rapports avec l'administration de l'Université et celle de leur Faculté. Les activistes estiment que les responsabilités de la direction de l'Université sont de favoriser la réflexion, de faciliter la recherche sur le nationalisme québécois et de s'engager dans le débat (voir le tableau 33).

TABLEAU 33 : Motivations et conceptions de la responsabilité de la direction de l'Université à propos du nationalisme québécois

	1 (1) (2)	2	3	4	5	Total
Professionnalistes	+ 27(18.7%)	− 9(17.8%)	11	10	23	80
Intellectuels	− 5(19.6%)	12	9	5	17	48
Activistes	8	+ 14(16.5%)	9	5	− 7(10.6%)	43

1. *Les catégories sont les suivantes :*
   1 = donner meilleure formation qui soit aux étudiants,
   2 = favoriser réflexion, faciliter la recherche sur le nationalisme,
   3 = s'intégrer de plus en plus au Québec,
   4 = faciliter l'engagement des étudiants,
   5 = ne peut pas s'engager et ne doit pas s'engager.
2. $X^2 = 18.6$; 8 dl ; $.02 > p > .01$.

Nous obtenons ici la différence essentielle entre les activistes et les intellectuels : les premiers vivent l'Université dans ses relations avec son environnement social et principalement avec le débat politique, tandis que les seconds vivent l'Université par rapport à ses objectifs explicites.

Cette remarque, qui nous apparaît éminemment importante, se trouve corroborée lorsque nous demandons comment, à long terme, les étudiants envisagent leur rôle. Le projet de l'activiste est de poser

le problème de l'Université au niveau des besoins et attentes de la société, voire de l'État. À cette enseigne la direction de l'Université a, pour l'activiste, une responsabilité dans le débat sur le nationalisme québécois et il compte transformer l'Université en y exerçant des pressions politiques plutôt que par la défense de ses intérêts au sein de l'Université (voir le tableau 34).

TABLEAU 34 : Motivations et conception à long terme du **rôle des étudiants**

	1(1)(2)(3)	2	3	4	Total
Professionnalistes	(1) − 49(12.3%)	+ 49(8.6%)	6	+ 23(18.8%)	127
Intellectuels	+ 39(8.2%)	18	4	− 0(24.8%)	61
Activistes	+ 32(5.7%)	− 9(11.6%)	+ 6(7.0%)	4	51

1. Cf. note 2 du tableau 31.
2. $X^2 = 27.80$; 6 dl.
3. Les catégories sont les suivantes :
1 = les étudiants coopéreront à la gestion de l'Université,
2 = les étudiants défendront davantage leurs intérêts dans l'Université,
3 = les étudiants exerceront des pressions politiques,
4 = les étudiants s'orienteront davantage sur la tâche spécifique d'apprendre un métier ou une profession.

Conclusion

Nous avons dégagé trois types d'étudiants, soit : les professionnalistes, les intellectuels et les activistes. Nous avons vu l'importance de ces motivations pour comprendre les attitudes des étudiants face à l'organisation et aux objectifs de l'Université de Montréal ainsi qu'à leur conception de la société québécoise.

Les professionnalistes mettent davantage l'accent sur l'apprentissage du métier ou de la profession et se fichent du système de décision au sein de l'Université. Les intellectuels revendiquent davantage contre l'Université au nom des objectifs mêmes de l'Université. Les

activistes se préoccupent peu du système de décision au sein de l'Université de Montréal, mais conçoivent cette Université dans ses rapports avec la société québécoise à construire. Pour eux, l'Université de Montréal demeure à construire pour qu'elle remplisse les obligations d'un Québec appelé à évoluer.

Comportements et attitudes des étudiants

Poursuivons notre analyse à l'aide d'une nouvelle dimension : les comportements lors de la contestation. Nous avons construit une typologie à l'aide de questions portant sur l'action d'occuper et sur le degré de participation ou de non-participation aux journées d'études. Nous élaborerons quatre types. Le premier type est constitué des étudiants qui ont occupé personnellement les locaux et qui ont ou n'ont pas participé aux journées d'étude. Nous les nommons « les occupants-contestataires ». Le second type est constitué de ceux qui n'ont pas occupé, mais qui ont participé à plus d'une journée d'étude. Nous les nommons « les militants-contestataires ». Le troisième type est constitué de ceux qui n'ont pas occupé et qui ont participé à une demi-journée ou une journée d'étude. Nous les nommons « les intéressés ». Le quatrième type est constitué de ceux qui n'ont pas occupé et qui n'ont pas participé aux journées d'étude. Nous les nommons « les indifférents ».

Nous accordons une nette distinction entre ceux qui ont tenu des journées d'étude pendant plus d'une journée et ceux qui l'ont fait pendant un jour ou moins. Cette distinction s'explique par le fil des événements d'automne 1968. En effet, dans nombre de Facultés ou Écoles, les journées d'étude se sont prolongées bien au-delà d'une seule journée. Dans ces circonstances, il nous est apparu essentiel d'opérer une distinction aussi qualitativement importante entre ceux qui ont tenu des journées d'études pendant plus d'une journée et ceux qui l'ont fait moins d'une journée ou pendant seulement une journée.

Notre analyse consiste à vérifier si ces types d'étudiants diffèrent sur certaines questions majeures. Nous avons retenu sept questions. Une question concerne la perception du groupe qui détient le pouvoir réel au sein de l'Université de Montréal ; deux autres réfèrent à l'attitude des étudiants face aux décisions de leur Faculté ou École et à leur sentiment face à l'administration de leur Faculté ou École ; deux questions portent sur l'évolution et l'orientation du Québec ;

une autre réfère au rôle des étudiants à long terme ; et la dernière question porte sur l'échelle du dogmatisme.

Groupe détenant le pouvoir réel au sein de l'Université de Montréal
Nous voulons voir si les différents types d'étudiants ont la même perception en ce qui touche le groupe qui détient le pouvoir réel.

Nous avons trouvé un X^2 de 27.50 avec 15 degrés de liberté. Ce dernier est statistiquement significatif, ayant une probabilité d'indépendance dans moins de cinq cas sur cent. C'est donc dire qu'il y a des différences entre les types sur cette question. Les principales différences proviennent du fait que les occupants-contestataires perçoivent en plus grand nombre que ce sont les hommes d'affaires qui détiennent le pouvoir réel et en moins grand nombre, les éducateurs, les politiciens et les corporations professionnelles. Les indifférents perçoivent que ce sont surtout les éducateurs. Que les occupants-contestataires perçoivent davantage les hommes d'affaires à la direction de l'Université de Montréal, cela nous renseigne en tout premier lieu sur leur définition du pouvoir réel à l'Université. De ce fait, ils reconnaissent que l'Université est liée d'une façon à une élite industrielle et commerciale, et partant à la société québécoise. Il est très probable de plus que leur perception soit fonction d'attitudes impliquant une négation normative de ce type de lien avec la société environnante, ou du moins avec le leadership environnant.

Sentiment des étudiants face à l'administration de la Faculté

Nous formulons l'hypothèse qu'il existe des différences entre les types d'étudiants selon la confiance qu'ils accordent aux administrateurs de la Faculté ou de l'école.

Nous avons trouvé un X^2 de 55.16 avec six degrés de liberté. Ce dernier est statistiquement significatif avec une probabilité inférieure à .001 que l'hypothèse d'indépendance doive être acceptée. Nous trouverons donc des différences entre les types d'étudiants. Les occupants et les militants-contestataires ont surtout le sentiment que la Faculté cherche très souvent à prendre des décisions sans tenir compte du point de vue des étudiants, alors que ce sentiment est le moins partagé par « les intéresssé ». Ces derniers ont davantage le sentiment que l'administration tient compte du point de vue des étudiants, alors que les occupants et les militants-contestataires partagent moins ce sentiment. Il faut s'empresser de noter ici que les militants-contestataires ressemblent davantage aux occupants-con-

testataires. Ils sont d'ailleurs plus près de ces derniers que des « intéressés ». Cette perception du leadership administratif des détenteurs du pouvoir au sein de la Faculté annonce déjà leurs attentes de pouvoir à ce niveau.

Attitudes des étudiants face aux décisions de leur Faculté

Nous voulons voir si les types d'étudiants ont des attitudes différentes face aux décisions de leur Faculté ou École. Nous avons trouvé un X^2 de 29.92, avec 9 degrés de liberté. Ce dernier est statistiquement significatif avec une probabilité inférieure à .001 qu'on doive accepter l'hypothèse nulle, i.e. l'indépendance des deux variables. Nous trouverons donc des différences entre les groupes. Ces différences proviennent principalement des occupants-contestataires qui, d'une part, affirment surtout que ce qu'il faut obtenir, c'est le pouvoir étudiant et d'autre part, qu'il ne faut pas chercher à participer car cela enlève toute possibilité de ne pas être d'accord. En ce qui concerne la participation représentative et la revendication en même temps que la participation aux décisions, les occupants-contestataires partagent moins ces attitudes. Les intéressés diffèrent eux aussi des autres types en ce sens qu'ils sont moins enclins à choisir le pouvoir étudiant. On se souvient que dans le rapport préliminaire, nous avions souligné que les occupants paraissaient avoir moins d'emprise sur le niveau décisionnel de la Faculté que sur celui du Département. La radicalisation des exigences des occupants au niveau de la Faculté peut donc compenser la distance de ce lieu de décision. Il est d'ailleurs très vraisemblable que tel n'est pas le cas au niveau de la direction de l'Université, car les étudiants n'attendent pas le même type de décisions : à ce niveau, on requerrait davantage des services administratifs et non pas des décisions politiques en matière d'enseignement et de recherche.

Évolution du Québec

Est-ce que les types d'étudiants ont tous le même point de vue concernant l'évolution du Québec ? Nous avons trouvé un X^2 de 30.99 avec 9 degrés de liberté. Ce dernier est statistiquement significatif, c'est-à-dire qu'il existe une relation entre les types d'étudiants et leur conception de l'évolution du Québec ($Ph = 0 < .001$). Les occupants-contestataires pensent **davantage** que le Québec doit se transformer radicalement, mais qu'il ne faut pas compter sur les partis politiques pour y parvenir. Cette conception est moins partagée par

les intéressés. De plus, les occupants-contestataires croient **moins** que les changements sociaux doivent être canalisés par les partis politiques et que la transformation sociale du Québec constitue un problème loin de leurs préoccupations actuelles.

Orientation du Québec

Sur cette question, les étudiants adoptent des points de vue différents. Nous avons trouvé un X^2 de 23.46 avec six degrés de liberté ; ce résultat nous permet d'affirmer qu'il existe une relation entre les deux variables ($p > .001$). Les différences entre les types proviennent du fait que les intéressés croient davantage que le Québec a besoin d'ordre et d'autorité, alors que c'est **moins** le cas des occupants et des militants-contestataires. Les intéressés croient davantage aussi que le Québec doit chercher à maintenir le statu quo. Les occupants-contestataires croient davantage que le Québec a besoin de la participation collective à la vie politique, alors que les intéressés partagent moins cette conception.

Rôle des étudiants, à long terme

Sur cette question, nous obtenons un X^2 de 39.68 avec neuf degrés de liberté. Ce résultat nous permet d'affirmer qu'il existe une relation statistiquement significative entre les deux variables ($p < .001$). Les différences entre les types proviennent du fait que les intéressés envisagent surtout que les étudiants coopéreront davantage à la gestion de l'Université. Les occupants-contestataires envisagent surtout que les étudiants exerceront des pressions politiques.

Échelle de dogmatisme

Les types d'étudiants ont-ils la même ouverture d'esprit ? Nous avons trouvé un X^2 de 11.95 avec six degrés de liberté ; ce résultat nous indique qu'il existe une relation statistiquement significative entre les deux variables et que nous en sommes sûrs dans 90 à 95 cas sur 100. Les différences entre les types proviennent de ce que les occupants et les militants-contestataires sont davantage très peu dogmatiques, alors qu'il y a moins d'intéressés qui ne le sont pas. Cette différence est confirmée par une autre observation : les intéressés sont davantage très dogmatiques et les occupants-contestataires le sont moins.

Conclusions

Nous avons examiné deux typologies d'étudiants, dont l'une se base sur les motivations de leur présence à l'Université et sur leur conception de la réussite dans la vie et l'autre, sur leurs comportements lors des événements d'automne 1968.

Nous avons observé que les professionnalistes se définissaient surtout par leur rôle d'étudiants, d'apprentis d'un métier ou d'une profession. Les intellectuels réfléchissent davantage sur l'Université en tant qu'organisation visant des objectifs précis et explicites. Pour les activistes, ce sont les rapports entre l'Université et l'environnement social qui les préoccupent.

Existe-t-il un lien entre cette typologie et celle qui est basée sur les comportements étudiants ? Tout nous laisse supposer qu'il y a un lien entre les intellectuels, les activistes et les occupants-contestataires. En effet, sur certaines questions, nous avons vu que les occupants ont adopté tantôt le point de vue des intellectuels (v.g. sur la perception du pouvoir réel à l'Université de Montréal ; la perception du style de décision au sein de la Faculté ou École), tantôt le point de vue des activistes (v.g. le pouvoir étudiant au sein de la Faculté ; l'exercice de pressions politiques de la part des étudiants). Notre hypothèse apparaît exacte si on analyse le tableau suivant :

TABLEAU 35 : Motivations et comportements étudiants (1)

	Occupants contestataires	Militants contestataires	Intéressés	Indifférents	Total
Professionnalistes	6(11.9%) −	11(17.3%) −	32(17.6%) +	63	112
Intellectuels	10(8.3%) +	16(9.5%) +	5(18.9%) −	31	62
Activistes	8(3.4%)	14(6.9%) +	9	25	56

1. $X^2 = 23.33$; 6 degrés de liberté ; $p < .001$.

Les professionnalistes sont donc moins occupants et militants que les intellectuels et les activistes. En d'autres termes, les occupants ne représentent pas un groupe homogène, mais un groupe hétéro-

gène où se mêlent des préoccupations tantôt intellectuelles, tantôt engagées. Les occupants épousent peut-être plus le point de vue des intellectuels (8.26% de la variance totale) que celui des activistes (3.41% de la variance totale). Enfin, les apathiques ou indifférents proviennent autant des professionnalistes que des intellectuels et un peu moins (2.3% de la variance totale) des activistes.

E — BIBLIOGRAPHIE

BARTON (A.H.),
« The Columbia Crisis : Campus, Vietnam and the Ghetto »,
in **Public Opinion Quarterly,** Fall, 1968, vol. XXXII, # 3, pp. 333-352.

BIDWELL (C.E.),
« The School as a Form of Organization »
in **Handbook of Organization,** March (J.)

BOOCOCK (S.S),
« Toward a Sociology of Learning : A Selective Review of Existing Research ? »
in **Sociology of Education,** XXXIX, 1966, pp. 41-45.

BRAZEAU (J.) et alii,
Les Résultats d'une enquête auprès des étudiants dans (sic) les Universités de langue française du Québec.
Département de Sociologie, Université de Montréal, 1962.

BRESSLER (M.),
« Sociology and Collegiate General Education »
in LAZARSFELD et alii, **The Uses of Sociology**
Basics Books, 1967, pp. 45-63.

CLARK (B.R.), TROW (M.),
« The Organizational Context »
in **College Peer Groups,** de NEWCOMB (T.) et WILSON (E.),
Chicago, 1966.

DODDS (H.W.),
« The Academic President : Educator or Curator ? »
N-Y. : McGraw-Hill, 1969.

FEUER (L.S.),
« **The conflict of Generations** »
Basic Books, N-Y., 1969, 543 pp.
GROSS (N.), FISHMAN (J.),
« The Management of Educational Establishments »,
in **The Uses of Sociology, pp. 304-359, op. cit.**
KERR (C.),
The Uses of the University
Cambridge : Harvard University Press, 1963.
LIPSET (S.M.),
« Students and Politics in Comparative Perspective »
in **Daedalus, pp. 1-21, Hiver 1968.**
MILLER (D.),
Scientific Sociology,
N.J. Prentice-Hall, 1968.
NASATIR (D.),
« A Note on Contextural Effects and the Political Orientation of University Students ».
in A.S.R., Vol. 3, no 2, pp. 210-219.
PERKINS (J.),
The University in Transition
Princeton – Princeton University Press, 1966.
PETERSON (A.E.),
« The Student Craft in American Higher Education »,
in **Daedalus,** Hiver 1968, pp. 293-318.
TOURAINE (A.),
« **Le Mouvements de mai ou le communisme utopique** »
Paris, Le Seuil, 1968, 302 p.
TOURAINE (A.),
« Naissance d'un mouvement étudiant ? »
in **Le Monde hebdomadaire,** p. 7, du 7 au 13 mars 1968.
VREELAND (R.S.), BIDWELL (C.E.),
« Organizational Effects in Students' Attitudes : Study of Harvard Houses »,
in **Sociology of Education,** 38, Spring 1965, pp. 233-250.
VREELAND (R.S.), BIDWELL (C.E.),
« Classifying University Departments : An Approach to the Analysis of their Effects upon Undergraduates' Values and Attitudes »,
in **Sociology of Education,** 38, Fall 1965, pp. 375-392.

VI — LA PÉDAGOGIE AU CREUSET DE LA CONTESTATION

A – INTRODUCTION 277

B – LE TRAVAIL ÉTUDIANT 279

Le mot d'ordre général : actualiser

L'utilité sociale du travail étudiant

Modalités particulières de travail étudiant

L'évaluation du travail étudiant

C – LES GROUPES DANS L'ÉCOLE 291

Reformulation du professeur

Affirmation de l'étudiant

Relations étudiants-professeurs

Resituation de l'administrateur

D – LE RÉAMÉNAGEMENT DES RAPPORTS SOCIAUX DANS L'ÉCOLE 301

Le décloisonnement

Le travail d'équipe

E – LES STRUCTURES PÉDAGOGIQUES 304

F – CONCLUSION 308

G – ANNEXE : LISTE DES TEXTES CONSULTÉS 309

LA PÉDAGOGIE AU CREUSET DE LA CONTESTATION *

A — INTRODUCTION

« Les multiples propositions qui se font jour dans les commissions de travail tendent à la définition d'une nouvelle pédagogie. Considéré comme participant à sa propre formation dès le début de ses études, l'enfant devrait être en mesure d'évaluer lui-même la progression de son travail. Ce serait aussi une pédagogie de groupe qui permettrait à l'étudiant de découvrir et de situer le sens de son action et de sa tâche dans l'action collective et de s'initier aux richesses du travail en équipe. Dans le cadre de cette formation à l'action, le cours magistral directif et abrutissant n'aurait plus aucun sens. Il pourrait être remplacé, suggèrent certaines commissions, par des ouvrages de base, des schémas de travail et des communications de recherche. Il s'agit bien d'une attitude nouvelle de l'étudiant vis-à-vis de son travail : attitude créative, attitude de recherche. Le travail des étudiants doit être créateur. Parallèlement à cette création, l'enseignement devrait viser à l'acquisition de méthodes de travail et de communications interpersonnelles : dynamique de groupe, expression orale, etc. Enfin il faut lier intimement, souligne-t-on souvent, études et pratiques qui ne sont en fait que deux aspects de l'action : multiplier les stages, les études de cas, les contacts avec les hommes de métier. » (1)

À la lecture de ce paragraphe, nous nous sommes demandé quelle pourrait être la teneur des propositions issues du milieu étudiant québécois et faites en regard d'une pédagogie réorientée. Il fallait bien nous limiter à ce qui touchait de près au monde de l'enseignement et seulement à cela, car donner au mot pédagogie un sens trop étendu risquait, d'une part de nous faire déborder tout aussi bien sur des considérations proprement administratives, budgétaires, etc., que sur

---

* *L'auteur de ce chapitre est Yves Brais, de la Direction générale de la planification (division des études et recherches) du ministère de l'Éducation. Ce chapitre a déjà été publié dans la série* Bilan et prospective *au mois d'octobre 1969.*

1. *Le Centre de regroupement des informations universitaires, in* Quelle université ? Quelle société ? *Ed. du Seuil, 1968, page 107.*

des intentions générales de cogestion ou d'autogestion ; risquait d'autre part de nous entraîner dans un rapport aussi vaste et disparate que difficile à agencer dans ses éléments. Nous nous efforcerons alors d'organiser, pour une meilleure compréhension et une meilleure vue d'ensemble, les suggestions, propositions et exigences émergeant du mouvement étudiant québécois et précisant le sens de cette volonté de refondre la pédagogie. Comme cette tâche que nous entreprenons s'inscrit dans une réflexion déjà entreprise sur la contestation et la dynamique étudiante d'aujourd'hui, nous chercherons à prendre davantage ici en considération les expressions des milieux les plus portés à la remise en cause de la pédagogie, certain par ailleurs que d'autres, élites réformistes, mais moins radicales sont pour leur part mieux connues et souvent déjà engagées dans l'effort d'amélioration de la pédagogie et l'effort de réforme de l'éducation. Nous ferons donc écho à une voix qui s'est faite particulièrement forte durant l'année 68-69 et que plusieurs textes continuent encore d'actualiser. Il s'agira pour nous de dégager les idées qui ont franchi les barrières de la simple localité pour percer à travers les opinions d'un certain milieu étudiant québécois. Ces lignes de force seront alors parfois (mais pas toujours) plus rapprochées de l'énoncé de principe que de la recommandation pratique, plus près des recommandations générales que des modalités techniques.

Ce texte vise avant tout à procurer au lecteur une meilleure connaissance de l'orientation de la pensée étudiante depuis les derniers mois. Parler ici de pensée étudiante nous réfère davantage au secteur collégial, où l'effervescence des derniers mois a concentré la grande part de son activité. C'est également à partir de ce secteur que nous avons accumulé le plus de documentation. D'autre part, la rédaction de ce texte et la présentation de son contenu ne viennent pas tellement d'un rapprochement quelconque de la pensée étudiante à un cadre théorique d'explication élaboré au préalable, mais constituent uniquement une démarche d'organisation d'éléments descriptifs. Les observations qui servent de point de départ à cette organisation et nous en fournissent les éléments sont effectuées à partir de textes de valeur et de longueur inégales ; souvent même ces textes seront anonymes et ne nous donneront comme indice d'origine que le nom d'une institution. Quant au visage du texte consulté il aura la couleur du tract, ou du manifeste, ou encore de l'article de journal.

« La pédagogie au creuset de la contestation » : ce titre, au fur et à mesure que nous l'avions provisoirement adopté, nous a semblé depuis bien approprié. Plus précisément, il nous est apparu tout au long du parcours de la documentation que d'un endroit à un autre, d'une institution à une autre, les conditions entourant la mise au creuset variaient légèrement. Les approches, la manipulation, la température, le moule de coulée différaient également. Pour illustrer ces différences, mentionnons-en les deux extrêms : dans un cas, on s'attachera presque exclusivement à la réduction d'une aspérité du bloc pédagogique (v.g. démagistralisation des cours), pendant qu'ailleurs (v.g. chez les occupants des Beaux-Arts) l'on verse dans le moule de l'autogestion préalablement adopté tout le bloc refondu, de sorte que toute fonction, élément et rôle dans l'école s'en trouvent redéfinis.

Faisons mention d'une isolation subie ici par les éléments pédagogiques : nous les avons en effet sortis du contexte « affectif » où ils ont souvent été prononcés, dans le but d'attirer davantage notre attention. Ils passent en effet quelque fois inaperçus et pour être de moindre importance lorsqu'ils s'insèrent dans une critique acerbe et virulente d'une situation actuelle.

B — LE TRAVAIL ÉTUDIANT

LE MOT D'ORDRE GÉNÉRAL : ACTUALISER

S'il se dégage des multiples propositions pédagogiques un lieu commun, un impératif d'ordre général, il s'agit bien de la nécessité d'une actualisation du travail étudiant sous ses différents aspects. Le pourquoi et le comment de cette opération ont été particulièrement développés et soulignés par des membres de la J.E.C. à l'occasion du contact d'août '68 (no 2, pp. 18-20).* Quelques lignes de ce document regroupent assez bien les éléments importants de cette actualisation.

---

* *Pour identification des numéros entre parenthèses, se référer à la liste des textes consultés annexée à la fin.*

« L'école ne doit plus être une tour d'ivoire, mais doit s'insérer dans les préoccupations sociales contemporaines.

Le professeur ne doit plus être considéré comme un « sage » ou un introducteur à une société définitivement établie, mais comme l'animateur d'une communauté en perpétuelle recherche.

Le programme fixé à l'avance doit céder le pas à une série de jalons déterminés par le professeur et les étudiants.

La centralisation doit être remplacée par la coordination des différents programmes élaborés à la base. »

Se retrouvent ici les bases d'une actualisation des matières, des programmes, de la relation d'enseignement et des structures d'organisation pédagogique. Voyons donc comment s'exprime en différents endroits cette volonté d'actualisation du travail étudiant.

Pour certains (no 13), c'est l'étude même qui doit être redéfinie afin de satisfaire et de correspondre aux nouvelles structures mentales d'aujourd'hui. L'étude ne pourra alors que porter sur la réalité événementielle pour en dégager le sens, l'intelligibilité de même que les défis posés par cette conjoncture à la responsabilité et aux outils de contrôle et de transformation de l'homme. En termes opérationnels, l'étude devient un processus de mise en contact de l'étudiant avec les réalités conjoncturelles et les événements. Plutôt que d'introduire un peu de monde dans l'école par un film, un stage, un travail pratique, il s'agit plutôt d'introduire l'école dans le monde. Plus de précisions sont données quant à la nature du travail étudiant tel qu'on le souhaite :

« Étudier c'est se plonger dans l'actualité, en saisir les enracinements, les enjeux, les alternatives ; c'est adhérer au présent pour en saisir les implications, les enracinements dans le passé et l'avenir. C'est donc s'y engager. C'est l'aborder en termes opérationnels. La recherche est donc forcément plus globale et moins cloisonnée, moins formelle également et moins neutre. On peut être objectif, mais on n'a pas le droit d'être neutre. Être engagé ne veut pas dire remplir des tâches et organiser des actions. Cela veut dire être fixé sur des réalités et des événements, être en contact avec eux, être concerné par eux. Cela veut dire que c'est sur des événements que l'on développe l'analyse, inventorie les connaissances acquises, recrée des théories, identifie les dépôts du passé, soupèse les alternatives futures » (no 13)

Au cegep de Limoilou (no 7), on souligne que le point de départ de la culture générale, c'est l'actualité. Aussi les principes d'une école nouvelle sont entrevus dans une perspective dynamique faisant primer d'abord les besoins de l'individu et de la société, la transmission de méthodes de travail et de valeurs, et ensuite seulement, la transmission du savoir.

« *Tout stimulus (Vietnam, le Québec, la contestation étudiante, etc.) appelle nécessairement une réaction, une prise de position. Et c'est heureux, car l'éducation est précisément cette interaction entre l'étudiant et son milieu, son efficacité étant en proportion directe avec la fréquence, la variété et l'intensité de cette interaction.* »

Affirmant par ailleurs que ce contact sensoriel avec les événements de l'univers exige la confrontation et la participation, l'auteur avance l'hypothèse que le malaise étudiant actuel viendrait en grande part du fait que l'étudiant se bute à des matières-à-apprendre qui n'ont souvent pas de liens avec son univers, avec l'univers de son milieu environnant. Dans cette ligne de pensée, nous nous sommes rendu compte qu'en plusieurs endroits l'exigence d'une actualisation, sans être toujours développée, était souvent mentionnée. Ainsi à St-Jean, Ste-Foy et Rouyn-Noranda, respectivement :

« *C'est ainsi que nous favorisons les expériences pédagogiques qui actualisent les cours et les rendent plus accessibles aux étudiants et favorisent leur participation* ». *(no 6)*

« *On demande, pour faciliter la participation aux cours, une actualisation de la matière. Elle est possible dans certains cours, mais malheureusement pas dans tous... On envisage la pédagogie, notamment celle des cours obligatoires, sous l'aspect animation sociale.* » *(no 20)*

« *Beaucoup plus de sujets d'actualité dans les cours* » *(no 21).*

Que devient dans tout ça le cours, face aux exigences d'actualisation du travail étudiant ? Plus précisément, comment faudrait-il concevoir le cours pour qu'on soit en conformité avec ces exigences ? Nous avons retracé quelques éléments de réponse se situant à un niveau général de conception, cependant que nous traiterons plus loin des modalités d'application suggérées.

Le document d'Edouard-Montpetit (no 29), cité plus haut, propose que l'on envisage le cours sous toutes ses formes comme une occa-

sion et un prétexte à l'apprentissage de la vie. La raison invoquée précise que devant la rapidité des découvertes scientifiques le contenu d'un cours se démode d'année en année et que la seule façon d'avoir un contenu non éphémère, c'est de faire en sorte que le contenu du cours donne le goût de la recherche et reflète les préoccupations sociales de l'environnement. Il est ensuite proposé que, devant l'incidence considérable des savoirs les uns par rapport aux autres, le contenu d'un cours ou d'un travail exige des recherches et des contacts interdisciplinaires.

Quand le comité conjoint du cegep de Hull (no 16) déclare de son côté qu'il faut chercher à reviser ou adapter le contenu de certains cours aux exigences sociales actuelles, sous prétexte que ces cours ne correspondent plus aux préoccupations présentes des étudiants, il pense en particulier aux cours dits obligatoires. On comprend facilement que ces cours, plus que les cours optionnels, fassent des mécontents.

Le rapport d'une journée d'étude au cegep de Ste-Foy (no 20) note un autre aspect d'une conception nouvelle du cours :

« Le cours devrait être conçu selon les intérêts du groupe, il devrait être structuré, construit de façon à ce que chaque étudiant se sente impliqué et donne une participation maximale.

C'est pourquoi la structure des cours devrait être souple ; c'est pourquoi également l'étudiant devrait être consulté quant à la structure de ses cours et quant à son contenu. »

Le Quartier Latin (no 13) ajoute :

« Dans l'optique de l'éducation nouvelle, le ou les cours ne peuvent plus être l'ossature du processus d'apprentissage. L'ossature ne peut être que les événements et l'ici, l'analyse et le contact le plus direct possible de ces événements, un processus qui implique et non qui intègre. »

L'UTILITÉ SOCIALE DU TRAVAIL ÉTUDIANT

En continuité directe avec l'idée d'actualiser le travail étudiant s'ajoute celle de rendre utile à la société ce travail étudiant. Entre la situation actuelle qui fait des étudiants (aux dire des uns) des parasites et la vision d'une future école complètement autonome (no 30 : « La solution est l'école intégrée à la société, rentable dès le primaire . . . »)

et auto-financée (ambition des occupants des Beaux-Arts de Montréal), l'utilité sociale semble être une étape beaucoup plus réalisable à court terme. La J.E.C. (no 2) élabore d'ailleurs sur ce thème ; tout en nous prévenant que des mesures visant à rendre utile le travail étudiant présupposent un changement de la mentalité des étudiants, parents, professeurs et administrateurs, une transformation des cadres de l'école en vue de l'établissement de relations permanentes avec le milieu et une organisation collective efficace, elle pense qu'un projet de service civil obligatoire (avec re-structuration de l'année scolaire par trimestre) « serait le meilleur moyen d'assurer une utilité sociale effective au travail étudiant. » Elle soumet d'autres types de projets pouvant servir la même fin : stages pratiques pour les facultés universitaires, réalisation d'expositions publiques sur un sujet académique, montage de films sur des sujets d'actualité, organisation de panels, débats-midi, colloques sur les problèmes contemporains, publication d'articles d'étudiants dans les grands quotidiens ...

Une équipe candidate à l'élection d'un nouvel exécutif étudiant au cegep Edouard-Montpetit pose dans son programme la question suivante : « Pourquoi nos projets ne serviraient-ils pas à quelque chose ? » (no 27)

Pour leur part, le Quartier Latin (no 13) et le journal de la J.E.C. de St-Jérôme (no 9) soulignent l'importance progressivement croissante qu'il faudrait accorder à la **diffusion** des travaux réalisés par les étudiants, diffusion intra-classe, interclasses, inter-écoles, publique, etc. Le même numéro de ce journal s'exprime de la façon suivante :

« Pourquoi ne publierait-on pas les travaux intéressants ? On vit quand même avec un groupe d'étudiants, dans une classe, par exemple, et il serait normal que les autres puissent profiter du travail d'un individu ou, de préférence, d'un autre groupe. On devrait aussi apprendre à sortir des murs de l'école. Quand des étudiants font une recherche sur les loisirs à St-Jérôme, pourquoi ne livreraient-ils pas le résultat de leurs recherches aux journaux ? En français, on pourrait étudier un texte d'un étudiant ... plutôt que de Chateaubriand ! Quand un prof' demande une enquête sur ce qu'attendent les étudiants de leur syndicat, pourquoi le travail ne servirait pas au syndicat ? »

MODALITÉS PARTICULIÈRES DE TRAVAIL ÉTUDIANT

Nous regroupons ici des mini-propositions de toutes sortes, pour montrer que s'il y a eu chez l'étudiant une affirmation de principes et de conduites générales (v.g. actualiser le travail étudiant), il n'y en a pas moins eu une certaine poursuite de l'effort de pensée jusque vers la formulation de mesures souvent bien définies et facilement expérimentables. Ces mesures ne sont souvent que la réforme d'une formule de travail traditionnelle, telle le cours, mais parfois il y a énumération de formules moins utilisées et plus neuves.

L'équipe de Gérard L'Italien (no 27) insiste sur la recherche de moyens nouveaux...

« *Inventons des moyens : théâtre, exposition publique, débats à l'intérieur du collège ou avec la population, films, etc.* »

...et parallèlement, le comité mixte du cegep Salaberry-de-Valleyfield (no 18) en suggère quelques-uns :

« *Invitation de spécialistes de façon à lier la vie étudiante à la réalité sociale..... qu'on organise des visites à l'extérieur : centres industriels, labo de recherches, centres artistiques...* »

Un document d'étudiants de Lionel-Groulx (no 3) regroupe sous l'appellation « cadres d'information » l'inventaire des formules de travail étudiant :

« *..... tels le cours magistral, recherche en bibliothèque, séminaire, forum, conférence, laboratoire, colloque, film, visites extérieures, rencontre de spécialistes, disques, expositions, résumé de cours, fichier ordinateur, stage de formation, travail dans le milieu.* »

En réunissant les recommandations de quelques endroits différents (nos 1-8-9-19-21-31), on pourrait en arriver à une description du cours dans les termes suivants :

On distribue au préalable les notes de cours (no 19) ; le professeur pourrait même distribuer une polycopie de son cours pour un semestre entier (no 21). Aussi, il est bon que les étudiants acquièrent certaines connaissances du cours qu'ils suivront afin de mieux comprendre par la suite (no 8). Le professeur donne les idées principales de son cours au début de la période et indique la méthode de travail employée ; il doit chercher à former une équipe qui peut discuter

et collaborer à l'élaboration d'un cours potable (no 8). Chaque cours pouvant être à l'occasion une discussion sur un sujet donné, cela demande un surplus de travail et la possibilité de consulter une documentation adéquate (no 31). Par ailleurs, même si l'étudiant n'a pas les connaissances du professeur dans un domaine, il peut toujours apporter des arguments nouveaux à discuter (no 8). Les étapes suivantes peuvent servir à la transformation d'un cours en aventure de groupe : organisation, recueil des informations, mise en commun et analyse, synthèse, diffusion du travail, évaluation qualitative (no 9). Le cours en soi pourrait servir de base, de point de repère ou tout simplement devenir une référence, au même titre que la bibliographie inévitablement rattachée à l'étude d'un auteur ou d'une oeuvre (no 1).

Les « travaux » :

Le mémoire du comité mixte professeurs-étudiants du cegep de Hull (no 18) propose que chaque département, de sa propre initiative, établisse une liste de toutes les formes de travaux à expérimenter, mette sur pied des travaux de longue haleine dans les disciplines où étudiants et professeurs en sentent le besoin comme approfondissement du programme ou comme enrichissement personnel. On ajoute que ces travaux devraient comporter des étapes ponctuées d'échanges avec le professeur, qui demeure tout de même indispensable à la bonne orientation du travail et à sa régularité. Par la suite, qu'il y ait mise en commun de ces recherches lors de rencontres inter-départementales.

Les « projets » :

Ailleurs (no 13), il est suggéré de procéder par projets expérimentaux plutôt que par réformes généralisées à long terme ou par juxtaposition de formules multiples. Les occupants des Beaux-Arts exigent des projets concrets et précis impliqués dans la vie industrielle et sociale du Québec, projets susceptibles d'amener la participation de toutes les disciplines de l'école (no 23). La J.E.C., dans son rapport d'août 68 (no 2), parle également de « projets » :

« L'école doit promouvoir les projets collectifs : le groupe se déterminera un projet commun ; un schéma de recherche sera élaboré et l'on se partagera les champs d'investigation selon les intérêts et les aptitudes de chacun. Il faut donc élaborer des mécanismes qui sont de permettre à chacun de participer à l'élaboration, à la réalisa-

tion et à la critique du travail tant dans ses objectifs que dans ses modalités de réalisation. Cela implique donc que chacun des groupes de travail détermine son propre programme, le plan ou les étapes qu'il entend suivre, les échéances qu'il se donne, les tâches qu'il répartit à chacun, les moyens à mettre en oeuvre pour réaliser le projet entrepris. »

L'« exposé » :

À la place du cours magistral, on pourrait faire appel à des exposés, genre conférence, lorsqu'un ou plusieurs élèves ont besoin tantôt d'une vision synthétique rapide, tantôt d'entendre la conception originale d'un maître sur tel ou tel aspect de leur travail (no 2).

Le « séminaire » :

Des étudiants en Lettres de l'Université de Montréal distinguent trois types de séminaires. Dans chacun des cas, il s'agit d'une « assemblée discutante d'individus-étudiants. » Dans le premier type de séminaire, les étudiants sont aidés des mêmes approches critiques (v.g. étude d'une oeuvre sous son aspect sociologique) ; dans un deuxième, les techniques d'approches sont différentes ; dans un troisième, les techniques utilisées sont les mêmes, mais elles sont appliquées à des oeuvres différentes (no 1). Quelle que soit la formule de travail utilisée, il est recommandé que des équipes s'affairent à la rédaction d'un rapport de fin de semestre contenant le **bilan** des activités, des expériences tentées, des difficultés rencontrées, etc., l'**estimation** des réussites et des échecs, de même que la **détermination** de nouvelles lignes d'action (no 18).

Il est arrivé quelques fois que des étudiants, après remise en question des matières d'enseignement, ont suggéré quelques moyens d'améliorer ou de modifier le contenu de leur programme d'études. Mentionnons qu'à Lionel-Groulx, des étudiants optent pour la consécration du 1/12 (au général) ou du 1/18 (au professionnel) de leur temps de cours annuel à une matière d'éducation nationale (no 3). Les occupants des Beaux-Arts, en ce qui les intéresse, manifestent le désir d'avoir des cours de base communs (études du marché du travail, des matériaux contemporains, des techniques nouvelles, de sciences humaines et sociales, d'économie), de même que des cours de « basic design **véritable** » (no 23).

L'ÉVALUATION DU TRAVAIL ÉTUDIANT

Cette question est des plus discutées dans la littérature que nous consultons. Si l'on s'entend généralement sur la nécessité d'un système d'évaluation du travail de l'étudiant pour des raisons évidentes de meilleure répartition des tâches et fonctions dans la société et de meilleure connaissance de celui avec qui l'on fait affaire, il n'en est pas de même lorsqu'il s'agit de déterminer les modes de cette évaluation. Par delà l'accord unanime sur la nécessité d'une évaluation, il s'agit de s'entendre sur les points suivants : par qui sera effectuée l'évaluation, sur quels aspects du travail étudiant portera-t-elle, quels moyens utilisera-t-elle et comment sera-t-elle exprimée ? En dernier lieu, comment l'évaluation du travail étudiant déterminera-t-elle si l'étudiant doit être promu, réorienté, ou s'il doit reprendre un secteur particulier de son travail ? Voyons comment différentes sources répondent à tous ou à quelques points du problème :

La position de la J.E.C. (no 2) :

L'évaluation devrait être qualitative, car c'est la seule qui, en définitive, fait ressortir les richesses (points forts) et les lacunes (points faibles) d'un travail, comparée à l'évaluation quantitative qui, par notes et pourcentages, parle très peu. L'évaluation devrait être **mixte**, i.e. porter également sur le travail individuel et sur le travail collectif : on doit exiger aujourd'hui d'un homme non seulement qu'il soit intelligent, mais qu'il puisse s'intégrer dans un travail d'équipe. L'évaluation devrait être **multiple**, i.e. effectuée autant que possible de façon tripartite par le professeur, l'individu concerné et les autres membres de l'équipe de travail. Enfin, les travaux de recherche devraient remplacer les séances d'examens :

« Les travaux de recherche mesurent à la fois la maîtrise des connaissances de base, les capacités de jugement, de création, d'analyse et de synthèse de l'étudiant ; ils évaluent l'ensemble de son travail et la perspective qu'il a sur la matière. Lorsque les sujets déterminés sont « intelligents », les travaux de recherche permettent beaucoup mieux de mesurer à la fois les connaissances et les capacités des étudiants. »

Deux bulletins complémentaires pourraient exprimer l'évaluation faite du travail d'un étudiant en termes de points forts et points faibles : le premier serait élaboré par chacun des membres de l'équipe de travail, professeur compris, en présence de l'individu – qui a son mot

à dire – et ce bulletin lui serait ensuite remis ; le deuxième bulletin serait élaboré par l'individu lui-même avec son tuteur (professeur ou animateur de l'équipe). Dans ce système d'évaluation, on présuppose la mise en vigueur de la promotion par matière, promotion laissée à la libre décision de l'étudiant. Il est certain qu'un individu dont les bulletins sont négatifs a plus d'avantages à se réorienter ou à reprendre une matière qu'à se promouvoir, même si c'est son droit. Soulignons qu'un document venant du cegep Edouard-Montpetit (no 29) prend position de la même façon que celle qu'on décrit plus haut, en souligne les mêmes idées principales, mais de façon moins exhaustive.

Position d'étudiants en lettres de l'Université de Montréal (no 1) :

D'après ces étudiants, la promotion devrait se faire non seulement à partir des notes, mais aussi à partir des deux critères suivants : apport personnel et présence de l'étudiant aux cours. La base d'évaluation du degré de participation et de l'apport personnel, c'est, en ce qui les concerne, le travail constant de l'étudiant pendant toute l'année aux travaux pratiques, aux laboratoires ou en séances intensives de perfectionnement para-littéraire. Les modalités d'application de ce système d'évaluation graviteraient autour d'un principe directeur inspiré de la promotion par matière. Il y aurait suppression éventuelle du système des examens. Quant à savoir qui ferait une telle évaluation, on dit que l'étudiant est le mieux placé pour juger à la fois de la compétence et de l'influence de ses camarades sur le groupe étudiant. On suggère donc la présence d'un certain nombre d'étudiants aux séances de ballotage, au cours desquelles est fixé le sort des élèves dits « en position critique » ; ou encore que soit créée une structure mixte étudiants-professeurs chargée d'examiner le dossier de tous les candidats. En remplacement des certificats, on préconise les concentrations par domaines thématiques ou encore par matières.

Position de la J.E.C. de St-Jérôme :

Ce qu'il faut, c'est une évaluation qualitative par l'étudiant, par le professeur, par le groupe ; et aussi une évaluation-pilote où, après le travail en équipe, le groupe et le professeur-animateur s'auto-évalueraient à partir de critères définis par eux-mêmes : analyse, synthèse, jugement, création, insertion au groupe, etc. (no 9).

Position de l'A.G.E.C.E.M. :

Le Poing du 20 janvier '69 (no 11) met l'accent sur les moyens d'évaluation, sur les formules d'évaluation possibles. Il y est dit que l'on peut envisager la transformation de cette accumulation qu'est l'examen par un travail précis de développement et d'analyse. Bien d'autres formules existent : les professeurs, par exemple, définissent les sujets à traiter sur lesquels l'étudiant aurait normalement à travailler lors d'un examen ; si la période obligatoire d'examen ne peut être abolie, l'étudiant vient simplement avec ses notes et ses textes rédiger dans un cahier spécial son analyse du sujet donné préalablement par le professeur.

Position du Quartier Latin :

Que faut-il évaluer exactement ? Le Quartier Latin (no 13) déclare :

« Dans une optique nouvelle, il s'agit d'évaluer essentiellement l'opérationalité d'un étudiant, i.e. sa capacité d'aborder, de comprendre et de modifier les réalités et les événements avec d'autres, sa capacité de remplir des tâches historiques. Sa capacité d'auto et d'inter-évaluation. »

Autres positions :

Quand le Thérésien (no 14) résume, d'une part les revendications pédagogiques des étudiants à l'Université de Montréal et, d'autre part le rapport du comité de développement de la planification et de la recherche mandaté par le Conseil de l'Université Laval, le système de promotion par matières (et non par années d'études) figure en bonne place aux deux endroits. L'A.G.E. du cegep de Rimouski (no 15) remarque à son tour que s'il n'était aucunement possible d'envisager la promotion par matière il y a quelques années, le principe en est maintenant appliqué dans les cegeps et il serait dans l'ordre normal des développements en éducation que l'idée soit mise en application également dans les universités.

Au cegep Edouard-Montpetit (no 27), de même qu'au cegep de Valleyfield (no 18), il est demandé que des pressions soient faites au niveau gouvernemental afin qu'un étudiant ayant conservé un certain pourcentage (à établir dans chaque département) soit dispensé de la session terminale. D'un autre côté, deux ateliers de travail du cegep de Ste-Foy (no 20) demandent qu'il soit permis à l'étudiant se situant légèrement sous la note de passage requise de subir un

examen oral, espérant qu'il pourra ainsi exprimer d'une façon plus simple et plus directe ce qu'il n'a pu exprimer par écrit.

Les ateliers de travail au cegep du Vieux-Montréal (no 19) préconisent l'attribution d'un rôle secondaire aux examens dans la promotion de l'étudiant et l'installation d'un système de contrôle hebdomadaire ou mensuel, au fur et à mesure de l'avancement de cet individu. Au cegep Salaberry-de-Valleyfield, le texte « Proposition face à l'interne » (no 28) souhaite que les contrôles (points forts et points faibles du rendement fourni) correspondent à un thermomètre pour situer l'évolution du groupe et celle de l'individu et les mesures à suggérer aux étudiants accusant un retard ; souhaite en outre que les contrôles oraux soient faits selon la formule de l'interview. Ces mêmes contrôles se doivent d'être effectués dans une atmosphère qui élimine au maximum les tensions, pour être susceptibles de situer l'assimilation et la compréhension (Cf. Ste-Foy, no 20 : « Il faudrait veiller, suggère-t-on, à éliminer la pression exercée par les examens de fin de semestre sur le système nerveux des étudiants. »).

Commentaires partiels, mais quand même témoins d'une réflexion sur le problème de l'évaluation, des suggestions se retrouvent éparpillées parmi d'autres textes. Par exemple : pour remplacer un examen terminal, que quelqu'un suggère au professeur de donner le sujet d'un colloque d'une durée suffisante pour que la participation de chacun puisse servir de critère d'évaluation (no 6), que le travail de recherches de fin d'année (soit-disant thèse) soit défendu devant des personnes compétentes, et non plus jugé sur la forme ou la propreté (no 19) ; que les questionnaires des différents professeurs enseignant une même matière soient comparés pour que l'évaluation soit uniforme (no 20).

On voit donc que plusieurs aspects du problème de l'évaluation du travail étudiant ont fait l'objet de la réflexion étudiante. On pourrait résumer brièvement les principales propositions énoncées sur ce sujet : l'évaluation doit d'abord être le fait de tous les intéressés ; elle doit ensuite porter sur les deux aspects complémentaires du travail étudiant : travail individuel et travail d'équipe ; elle doit se faire à partir du maximum de critères utilisables ; elle doit enfin s'exprimer d'une manière qui tienne compte autant que possible des éléments qualitatifs et des éléments quantitatifs.

Que l'évaluation soit le fait de tous les intéressés, ce n'est là qu'une des applications logiques d'une intention plus générale de participer

à la prise des décisions qui « nous » concernent, de participer à la gérance de « nos » propres affaires en fonction de « notre » degré d'implication. Que l'évaluation porte autant sur le travail individuel que sur le travail d'équipe, cela se comprend également mieux dans un examen général des valeurs préalablement adoptées par ceux qui posent cette exigence : le travail individuel n'est pas rejeté, puisqu'il constitue la part la plus grande des efforts et des réalisations de l'étudiant, mais laissé à lui-même, ce travail donne cours à la compétition, à la concurrence et à l'individualisme. On doit donc revaloriser le travail d'équipe (en en tenant compte pour l'évaluation) qui, contrairement au travail individuel, favorise la coopération et la convergence des apports individuels en vue d'une fin profitable à tous. Que l'évaluation se donne le maximum de critères utilisables, en d'autres mots que dans chaque situation particulière soit défini un éventail des moyens pouvant servir à l'évaluation du travail, cela s'inscrit dans la ligne de pensée qui rejette l'adoption définitive de structures ou d'outils du genre « examen traditionnel » ; il faut en somme veiller à ce que dans chaque département, classe ou cours, étudiants et professeurs explorent les possibilités d'évaluer le rendement scolaire avec des instruments différents. Que l'expression de l'évaluation combine le qualitatif et le quantitatif : il va de soi que la meilleure évaluation a à s'inspirer des deux formes d'expression. Même l'évaluation qualitative en points forts et en points faibles dont parlait la J.E.C. doit déboucher finalement sur une somme de points forts et sur une somme de points faibles.

C — LES GROUPES DANS L'ÉCOLE

REFORMULATION DU PROFESSEUR

Des tâches nouvelles : si l'on procède à un inventaire des appellations nouvelles utilisées pour désigner le professeur, on trouve d'abord **animateur**, puis **conseiller, consultant, coordonnateur**, parfois **tuteur, guide, directeur de recherche, informateur, aide.** Sans être tout à fait synonymes, ces titres correspondent à des fonctions particulières : **Animateur :** La pédagogie, notamment celle des cours obligatoires, est envisagée sous l'aspect animation sociale :

« Le professeur-animateur, après avoir divulgué une certaine connaissance théorique, oriente l'intérêt de l'étudiant afin de le pousser à discuter et à porter jugement afin qu'il lui reste quelque chose du cours et non une somme de connaissances non-digérées. » (no 20).
« La présence du professeur à des sessions de travaux, à des séminaires, etc., ranimerait un esprit qui fait présentement défaut, faute de dynamisme bien compris. Nous avons plus besoin, en somme, d'animateurs que d'orateurs. » (no 1)

Pour des étudiants de Lionel-Groulx (no 3), le professeur est un animateur qui permet au groupe d'avancer dans une démarche que ce groupe a lui-même établie.

Animateur-tuteur : Dans le contexte de l'éducation nouvelle, le professeur deviendra surtout animateur pour les différents groupes et tuteur pour chaque étudiant :

« Plus question pour lui de « donner un cours », il devra s'intégrer au groupe et participer lui aussi à la recherche commune, au projet entrepris. » (no 2)

Le comité mixte professeurs-étudiants du cegep Salaberry-de-Valleyfield souhaite que le professeur devienne un véritable animateur qui, capable de remplir les tâches de tuteur, sera réellement présent et actif au sein de la masse étudiante (no 18).

Animateur-directeur de recherche :

« Directeur de recherche, animateur, il (le professeur) est préoccupé par et pour la pédagogie de la matière qui l'intéresse. Il est symboliquement représenté par un « jardinier ». » (no 7).

Animateur-aide :

« L'aide requise devrait venir lorsque le besoin se fait sentir : de coordinateurs, de techniciens, de consultants et d'animateurs. Ce qui implique que la définition et les tâches du professeur-type actuel sont remises en cause complètement » (no 23)

Conseiller-consultant :

« Dans l'optique d'une éducation nouvelle, le professeur est un conseiller. L'important est moins ses diplômes et ses écrits que ses actions, son implication féconde dans la réalité. Il fournit des instru-

ments, mais il ne peut guère plus que les étudiants définir la réalité et la vérité puisque celles-ci sont sans cesse à se faire. Il ne juge pas d'après la réalité. En un mot, il est impliqué. » (no 13)

Les occupants des Beaux-Arts de Montréal (no 25) définissent ainsi les consultants (ceux que l'on nommait professeurs) : « individus à l'emploi des étudiants pour une période variable (à contrat renouvelable et à titre consultatif). Ces consultants sont des artistes locaux ou venus de l'étranger, des sociologues, ingénieurs, penseurs, etc. Ils sont directement attachés aux groupes. » Le consultant peut être appelé à conseiller la commission de travail, composée de responsables ou délégués des groupes de recherche.

Conseiller-guide :

« Nous ne voudrions voir dans l'université nouvelle que des conseillers culturels dont le rôle se définirait : présence, ouverture et disponibilité. Un guide intérieur d'une équipe réunie sous le même signe de l'intéressement » (no 1)

La reformulation du professeur par les étudiants n'élimine pas pour autant la nécessité de sa compétence : on demande en effet qu'il soit, si possible, hautement spécialisé (no 19) et, ailleurs, que pendant les cours il intervienne dans la discussion avec au moins un peu plus d'information que l'étudiant lui-même (no 31). Il faut également que le professeur qui se voit attribuer un rôle nouveau adopte des attitudes nouvelles. Parmi celles-ci, les principales seraient la présence humaine et intellectuelle, la disponibilité face aux méthodes et l'ouverture totale face aux étudiants (no 1). Dans un numéro de la publication « Québec 9 » (2ème année, no 4, février 1969, Limoilou), on attend du professeur :

« qu'il étudie la société et soit prêt à la remettre en question, tout comme le cegep où il travaille la remet en question par les buts qu'il poursuit...

qu'il soit prêt à travailler en comité pour étudier les mécanismes de gestion et de participation...

qu'il renouvelle la pédagogie pour amener l'étudiant à poser lui-même des questions...

qu'il se consacre pleinement à tous les aspects pédagogiques que peut revêtir la vie d'un cegep...

qu'il conçoive l'administration comme un corps de coordination au service de la pédagogie...

qu'il considère les relations entre administrateurs et administrés comme purement professionnelles pour atteindre plus parfaitement et proprement les buts pour lesquels ils travaillent...

qu'il prenne conscience de sa condition de travailleur qui doit se solidariser avec tous ses confrères et oeuvrer avec eux pour l'amélioration de la condition et de l'enseignement de l'enseignant. »

Par contre, les fins poursuivies (à long terme) par le professeur pourraient s'orienter vers un épanouissement de la raison et de l'intelligence des étudiants, également vers la création d'une « socialisation du groupe, coupant court ainsi à toute compétition sociale basée sur l'individualisme et la concurrence, que ce soit en égard aux notes ou à l'attention du professeur ». (no 29)

AFFIRMATION DE L'ÉTUDIANT

Dans les textes que nous avons consultés, on nous définit quelquefois l'étudiant comme un « travailleur intellectuel » (no 10), ou encore on nous dit que s'il devrait être consommateur actif et réfléchi d'information, de structure, de l'autorité, de service, il devrait aussi être considéré comme producteur dans la société (no 7) ; mais on ne va pas très loin dans ce genre de définition théorique du statut de l'étudiant. C'est plutôt autour de certains impératifs, de certains leitmotive, que s'organise l'affirmation de l'étudiant : choisir, créer, décider. L'affirmation s'effectue en termes opérationnels, elle se définit par rapport à des objets qui sont les cours, les oeuvres, les auteurs, la recherche, la promotion, l'étude, les options, etc...

Choisir :

Une première idée, qui revient assez souvent, est celle du libre choix. L'exercice de cette fonction porte autant sur les listes d'auteurs et d'oeuvres au programme que sur les formes d'étude, les multiples combinaisons de cours, les options :

« *Les Départements devraient offrir des blocs de concentrations dans une variété de domaines et l'étudiant serait libre de composer à sa guise ses trois années de licence, en se spécialisant dans les domaines qu'il croit les plus profitables à sa culture et à sa profession (no 1).* »

« Tous les étudiants doivent pouvoir choisir un profil de recherche en fonction de leurs désirs et de leurs orientations » (no 23).

« Les étudiants exigent un décloisonnement face aux matières optionnelles qui permettrait un choix plus vaste pour répondre aux aspirations de tous et chacun (no 19). »

« Dans ces mêmes cours, quelle que soit l'heure ou la période à laquelle l'étudiant suit ses cours, il sera assuré d'une valeur uniforme et son choix pour l'heure et la période ne sera plus qu'une question d'opportunité personnelle (no 31). »

Créer :

Cette seconde exigence implique toute l'activité étudiante et son orientation. Elle met de l'avant l'initiative de l'étudiant, son imagination et sa spontanéité :

« Nous voulons travailler l'oeuvre, découvrir nous-mêmes, créer, ouvrir des voies... (no 1). »

« Réduire le plus tôt possible le professeur à un rôle de conseiller et remettre l'initiative à l'étudiant (no 13). »

« Même si l'étudiant n'a pas les connaissances de son professeur dans ce domaine, il peut toujours apporter des arguments nouveaux à discuter (no 8). »

« Néanmoins, par un souci d'efficacité un étudiant pourrait accepter d'assumer la responsabilité du groupe, d'y jouer en quelque sorte un rôle d'animateur (no 18). »

Décider :

Une troisième idée significative (si l'on en juge par sa fréquence) concerne la capacité de l'étudiant à prendre des décisions sur des questions qui le regardent, qui l'engagent. C'est dans une perspective d'autodétermination que, de toute façon, on peut concilier l'emploi des mots autogestion et cogestion :

« Les problèmes pédagogiques ne trouveront leurs solutions que par la mise en place de mécanismes qui permettront à chaque étudiant de décider ce qui lui est nécessaire comme cours, comme informations techniques et pédagogiques, etc. Il faut aussi que la collectivité étudiante puisse orienter les mécanismes administratifs de l'école

afin que les décisions de chaque étudiant ne soient pas entravées par une bureaucratie sclérosée (no 23). »

« *Il est essentiel que les étudiants aient un pouvoir de décision sur le contenu des cours (no 27).* »

« *On pourrait même laisser à chaque étudiant la décision de sa promotion (no 29).* »

« *Nous tenons à participer de manière concrète et de façon décisionnelle à toute élaboration de projets concernant les différents niveaux du domaine pédagogique (no 28).* »

« *Assurer la participation des étudiants déjà entreprise au niveau de tous les départements en vue d'établir leur pouvoir réel de décision sur le contenu du cours (no 27).* »

« *Nous avons le pouvoir ; organisons un travail étudiant tel que nous le voulons, avec l'aide des professeurs que nous voulons (no 12).* »

Par ailleurs, des étudiants en lettres (no 1) témoignent de l'affirmation de l'étudiant en procédant à une certaine déclaration de **droits** particuliers :

« *Droit de regard sur le choix, le réengagement et la promotion des professeurs, . . .*

Droit à la contestation du rôle du professeur, . . .

Droit de regard sur la promotion des étudiants, . . .

Droit d'animer ces mêmes cours, droit d'aimer ce qu'on travaille . . . »

RELATIONS ÉTUDIANTS-PROFESSEURS

Dans la revue « Esprit » de l'été 1968, Paul Ricoeur déclarait :

« *Quel que soit le dénouement politique des événements en cours, un changement irréversible s'est produit au niveau de la « relation d'enseignement » : celle-ci sera désormais établie sur une base de coopération, et le conflit de base sera géré selon des procédures où la majorité sera respectée.* » *(page 991)*

Ce que nous nous proposons de détailler sous le titre « relations étudiants-professeus », ce n'est pas la formulation d'une hypothèse aprioriste sur ce que pourrait être dans les prochaines années la

future relation d'enseignement, mais c'est en ajout à la redéfinition du professeur et à l'affirmation de l'étudiant, la communication et la mise en ordre de quelques-unes des dispositions et tâches susceptibles d'être partagées communément par l'étudiant et par le professeur, susceptibles de constituer cette « base de coopération » sur laquelle pourrait s'établir et se justifier la prochaine relation d'enseignement.

Tout d'abord, il est souhaité qu'étudiants et professeurs acceptent bilatéralement le principe de contestation, en particulier dans le domaine de leurs relations interpersonnelles :

« La seule soumission devant exister à l'Université n'est pas celle de l'étudiant devant le professeur, mais celle de l'élève devant le maître, homme intellectuellement plus avancé, esprit plus lucide et plus puissant (no 1). »

Ensuite, il doit y avoir dans la façon de concevoir l'éducation en général une critique sérieuse des grands principes régisseurs. Par exemple, à propos du travail scolaire :

« ... il faut que professeur et étudiant se libèrent d'un postulat de l'éducation traditionnelle qui veut qu'il faille se donner les bases théoriques avant de pouvoir juger et agir (no 13). »

Pour qu'une nouvelle relation d'enseignement puisse s'établir, il est nécessaire que chacun des groupes de cette relation s'appuie sur des données connues de l'autre :

« Définir mutuellement leurs relations en posant chacun ses exigences ... Étudiant consommateur de connaissances ... Professeur dispensateur de connaissances (no 31). »

« Il est urgent que le Syndicat des professeurs et celui des étudiants ... définissent le statut professionnel de leurs membres (no 22). »

Une exigence importante, parallèlement à la définition des statuts et exigences respectifs, c'est celle de l'engagement de deux groupes dans le travail de conception et de décision en matière d'enseignement :

« Le corps professoral et le corps étudiant doivent avoir voix au chapitre de la gestion générale et de l'organisation pédagogique du col-

lège en collaboration... Il est urgent que le Syndicat des profs et celui des étudiants se préoccupent ensemble des questions pédagogiques (no 22).»

«Nous avons à briser cette hiérarchie fausse et aveugle pour se (sic) créer nos propres moyens de gestion, i.e. les moyens de gestion que se seront définis ensemble professeurs et étudiants : et c'est ici que, pour nous, réside tout le sens de la notion d'autogestion, i.e. une prise de conscience par les groupes concernés de leur capacité et de leur droit, et la création par ces groupes de modes de travail tant au niveau propre de la pédagogie que celui de l'organisation de l'enseignement (no 11).»

«Les étudiants et les professeurs réunis en un comité conjoint détermineront en toute liberté les contenus et les formes de l'enseignement, ils auront pour eux le pouvoir de conception et de décision... (no 31).»

Mais cet engagement commun dans la conception et la décision en matière d'enseignement trouvera son expression concrète dans la détermination des modalités précises du travail étudiant ; ainsi, il est proposé à Edouard-Montpetit (no 29) que professeurs et étudiants cherchent ensemble les préoccupations sociales de l'environnement et déterminent le type de recherche qui pourrait être à la fois utile à la communauté dans laquelle ils s'insèrent et susceptible de les mener conjointement à l'apprentissage de la découverte. Au cegep Salaberry-de-Valleifield (no 18), le comité mixte professeurs-étudiants s'exprime un peu de la même façon :

«Il est proposé que, dans le but de diversifier les genres de travaux, un comité de professeurs et d'étudiants soit chargé d'établir la liste de toutes les formes de travaux à expérimenter et que par la suite il y ait mise en commun de ces recherches, lors de rencontres interdépartementales.»

Le partage de la responsabilité de l'évaluation du travail à l'école vient en continuité avec ce que nous venons de dire : un travail conçu bilatéralement devrait prévoir à l'avance les critères qui serviront à l'évaluation finale de ce travail complété. Plusieurs opinions viennent d'ailleurs consolider cette option d'une évaluation commune :

«L'étudiant est le mieux placé pour juger à la fois de la compétence et de l'influence de ses camarades sur le groupe étudiant. On suggère

la présence d'un certain nombre d'étudiants aux séances de ballotage au cours desquelles est fixé le sort des élèves dits « en position critique ». Ou encore une structure mixte étudiants/professeurs chargée d'examiner le dossier de tous les candidats (no 1).»

« Mais qui ferait une telle évaluation ? Évidemment les étudiants eux-mêmes partageraient une telle responsabilité avec le professeur. Puisque c'est avec eux que l'étudiant collabore. Le professeur et l'élève concerné pourraient en discuter (no 29).»

« Nous proposons la formation d'un comité composé de spécialistes, de professeurs et d'étudiants reliés à la Commission pédagogique à qui il appartiendrait de se prononcer sur le système de promotion le plus adéquat, compte tenu à la fois d'un besoin de contrôle et de synthèse, et de la valeur relative de l'examen (no 18).»

« Il y a encore bien d'autres formules. Déjà certains professeurs et étudiants ont conçu une forme de travail pour l'évaluation finale. Les professeurs ont défini les sujets à traiter sur lesquels l'étudiant aurait eu normalement à travailler au cours d'un examen (no 11).»

Enfin, peut-être pour satisfaire à des besoins de contact humain, professeurs et étudiants devraient faciliter et mettre au point des moyens de se rencontrer et par cet intermédiaire assurer à la future relation d'enseignement une certaine dimension affective. Pendant qu'à Edouard-Montpetit (no 29) l'on souhaite que les étudiants puissent assister aux prénégociations du syndicat des professeurs afin de s'y faire entendre au besoin, on dit à Ste-Foy (no 20) :

« Dans le but de répondre au besoin de contacts humains de l'étudiant, les professeurs devraient aviser les étudiants des heures libres durant lesquelles les étudiants peuvent les rencontrer. Chaque professeur devrait avoir un bureau à sa disposition qui lui permette de rencontrer les étudiants avec un minimum de discrétion. Que soit mise à l'étude la question du tutorat. Que soient multipliées les rencontres étudiants-professeurs : soupers-causeries périodiques, compétitions sportives, etc...»

RESITUATION DE L'ADMINISTRATEUR

Nous avons utilisé le mot « resituation » pour bien souligner ici qu'en plus d'une redéfinition de l'administrateur il existe aussi une tendance assez répandue qui voudrait faire de la pédagogie le lot exclusif des

étudiants et des professeurs, resituant ainsi l'administrateur dans des secteurs bien particuliers qui sont les services (autres que pédagogiques), l'administration financière, l'organisation matérielle, etc.

Par ailleurs, un moyen terme entre cette position et le statu quo consiste en l'attribution à l'administrateur d'un rôle de coordination et d'animation :

« L'administrateur : personnage à l'esprit synthétique et très ouvert. Il permet, à un pôle différent de celui du professeur, aux individus de s'accomplir pleinement en coordonnant le travail des différents groupes (no 3). »

« Le Directeur général : n'est plus le « boss » du collège. Il devient un rouage important avec une équipe de collaborateurs qui se disent dynamiques, un rouage qui permettra au milieu de s'organiser lui-même, qui coordonnera l'ensemble des décisions du milieu. Il est le grand serviteur du milieu, ce qui implique une attitude respectueuse des libertés et responsabilités de chacune des composantes du milieu . . .

Le Conseil d'administration : deviendra un simple distributeur de l'argent octroyé par l'État. Préférable que la représentation étudiante s'en retire.

La Direction des services pédagogiques : deviendra un important rouage de coordination et d'animation au service du milieu étudiant et des professeurs qui auront à décider eux-mêmes de leur sort (no 5). »

Une formule un peu différente de la précédente répartit également le pouvoir de décision entre les groupes concernés. Depuis le document no 1 qui suggère une séance mensuelle d'autocritique étudiants-professeurs-administrateurs, jusqu'au document no 29 où la commission pédagogique regroupe étudiants, professeurs et administrateurs, on peut en arriver à la formulation d'un communiqué anonyme (no 24) du cegep de Chicoutimi qui exige la cogestion :

« Nous exigeons la cogestion pédagogique suivante : cogestion tripartite, exécutive et paritaire.

Tripartite : Administrateurs, enseignants à plein temps, étudiants.
Paritaire : Nombre égal de représentants pour chaque partie.

Exécutive : Possédant les mêmes pouvoirs que ceux du directeur pédagogique actuel et doit rendre compte de ses décisions au conseil d'administration par la voix du directeur pédagogique. »

Enfin, il y a parfois la vision de l'administration à rôle non-décisionnel, mais qui, cette fois, n'est plus coordonnateur ou animateur, mais simple exécutant :

« Ils (profs et étudiants) auront pour eux le pouvoir de conception et de décision, les administrateurs n'étant que des fonctionnaires exécutant les décisions (no 31). »

De cette « revue » des groupes de l'école par l'étudiant peut se dégager des constantes. La première de ces constantes, c'est sûrement l'antihiérarchie qui précède la conception du statut, du rôle et des fonctions de chacun ; elle ressort particulièrement dans la description des rapports étudiants-professeurs, mais aussi dans celle des rapports étudiants-administrateurs. Une deuxième constante qu'on peut déceler, c'est l'idée du partage nécessaire des pouvoirs et responsabilités entre les groupes concernés, qu'il s'agisse des responsabilités de conception, de décision ou de gestion proprement dite. Enfin, une troisième constante, qui nous paraît importante, c'est l'idée que toute exigence d'un groupe reconnue de part et d'autre comme légitime détermine dans la pratique de nouveaux modes de relations intergroupes orientés vers la professionnalisation des rapports mutuels et non plus sur le maintien de la relation « concédant-concessionnaire ».

D — LE RÉAMENAGEMENT DES RAPPORTS SOCIAUX DANS L'ÉCOLE

LE DÉCLOISONNEMENT

Une première occasion de réaménagement des rapports sociaux dans l'école réside dans l'ébranlement des cloisons rigides qui actuellement répartissent les étudiants en noyaux isolés, que ces noyaux soient à la grandeur de la classe, du département, de la faculté ou de l'école. C'est ce que nous entendons ici par décloisonnement : un assouplissement dans l'organisation de l'école qui rende possible la formation d'unités de travail ou de recherche autres que les unités définies artificiellement par les cadres administratifs actuels. En ce

sens, le décloisonnement est une exigence qui va de pair avec l'actualisation de l'école et du travail étudiant. Rappelons à cet effet la citation d'un document du cegep Edouard-Montpetit (no 29) :

« Et puisque nous vivons à une époque où l'incidence des savoirs les uns par rapport aux autres est considérable, ne faudrait-il pas voir à demander des contenus de cours et des travaux qui exigeraient des contacts et des recherches inter-disciplinaires ? »

Mais le décloisonnement est plus que cela : c'est aussi un moyen permettant l'établissement de communications, la création de liens, le début d'une collaboration :

« Décloisonner les facultés pour permettre l'esprit de communication (no 31). »

« Urgence d'un décloisonnement et d'une collaboration : entre les diverses composantes de l'école, entre les autres écoles et universités, entre l'industrie et l'école, entre les milieux de production professionnelle et l'école (no 23). »

Le décloisonnement permet aussi à l'étudiant une extériorisation de son travail et de lui-même, lui permet d'éviter la routine que la vie en serre chaude entretient :

« Dans le cours, le département, la faculté, il faut décompartimenter, décloisonner, et permettre de reposer sans cesse les degrés de participation et la direction des orientations afin d'éviter la mécanisation qu'une absence de remise en question laisse fatalement s'installer (no 1). »

LE TRAVAIL D'ÉQUIPE

Pourtant, si l'on en juge par l'insistance et la fréquence touchant la « communautarisation » du travail étudiant, l'on est porté à croire que c'est par cette mesure que véritablement sera fait le réaménagement des rapports sociaux dans l'école. Le travail d'équipe est très valorisé :

« Seuls les projets collectifs ont une chance de déboucher dans une recherche approfondie et originale, que ce soit dans le domaine social, artistique, technologique ou autre. Tant pour permettre la confrontation des perspectives diversifiées que pour assurer l'acquisition des attitudes du travail d'équipe, l'école doit promouvoir la communauté de recherche (no 12). »

Cette affirmation de la publication « Pouvoir étudiant » répète quasi-intégralement ce qu'en disait la J.E.C. (no 2). Cette dernière part cependant du rejet des perspectives individualistes de la vie étudiante et de la nécessité actuelle du travail d'équipe ; puis elle ajoute :

« Quel que soit le projet à réaliser, on doit de plus en plus faire appel à des gens de différentes spécialités et ceux-ci doivent apprendre à travailler ensemble. »

« Les classes telles qu'on les conçoit disparaissent également pour laisser la place à des groupes de travail, à des ateliers. Ces derniers sont constitués des étudiants qui travaillent à un même projet (no 2). »

La stimulation des rapports interpersonnels entre étudiants devient une fin en soi et justifie le coopératisme étudiant :

« Le professeur ne pourrait-il pas viser à créer une socialisation du groupe . . . ? (no 29). »

L'école devrait être un lieu d'échange : un centre d'information, de stimulation intellectuelle et d'autocritique permanente (no 23). »

« Il est proposé qu'au niveau de chaque cours s'instaure une collaboration constante entre quelques étudiants et le professeur. Cet échange permettrait un retour, une critique, voire même une restructuration de la démarche du professeur et des étudiants (no 18). »

Les implications du travail d'équipe sont nombreuses : participation de chacun à l'élaboration, à la réalisation et à la critique du travail ; partage des tâches dans l'équipe et respect par chacun des échéances (no 9). De plus, le travail d'équipe fait appel à l'esprit de groupe, de recherche et exige beaucoup de sens critique (no 7). Il peut être aussi l'occasion d'une organisation commune du programme, de contacts avec l'extérieur, de choix commun des consultants et animateurs, de détermination commune des besoins en locaux et matériaux (no 25).

Dans cette courte section, nous avons seulement voulu faire mention d'un autre aspect de la réflexion étudiante sur la pédagogie, celui qui porte sur la pédagogie en tant qu'elle est un monde de rapports sociaux, de contacts interpersonnels et en tant qu'elle est le lieu de réseaux de communications. Nous avons remarqué qu'en vue d'en arriver à un réaménagement des rapports sociaux dans l'école deux mesures importantes étaient particulièrement mises de l'avant : le

décloisonnement et le travail d'équipe. Il va de soi que le réaménagement en question requiert bien avant cela un changement des mentalités des individus et des groupes en cause, i.e. un changement par le dedans ; cependant, il est possible qu'un changement par le dehors, comme le renouvellement des structures et des mécanismes de travail (particulièrement le décloisonnement et le travail d'équipe), accélère ce processus de réaménagement.

E — LES STRUCTURES PÉDAGOGIQUES

Envisager le renouvellement de la pédagogie amène inévitablement à reconsidérer ce que sera la part des structures de fonctionnement et d'appui. Plusieurs exigences entrent en ligne de compte. Tout d'abord, la structure établie doit en être une de participation, c'est-à-dire qu'elle doit permettre la présence et le concours de l'étudiant ; elle doit cependant être en plus une structure d'implication, c'est-à-dire une structure établie en fonction de problèmes et de questions touchant directement à la vie de l'étudiant. Autrement dit, il ne suffit pas de créer un comité ou de former une commission, puis de faire une place à la représentation étudiante pour être en droit de dire que l'on a une structure satisfaisante ; il faut par-dessus tout que la structure réponde à des besoins authentiques chez les étudiants. En second lieu, si les structures se veulent une réponse aux aspirations de l'étudiant (Cf. « Les problèmes pédagogiques ne trouveront leur solution que par la mise en place de mécanismes qui permettront à chaque étudiant de décider ce qui lui est nécessaire comme cours, comme informations techniques et pédagogiques, etc. (no 23) »), elles doivent simultanément viser à l'efficacité ; par exemple :

« Ces rapports (des équipes de travail) pourraient être soumis à des organismes d'études ou des structures pédagogiques et principalement à la Commission Pédagogique, ou encore faire l'objet de discussions interdépartementales, ceci afin d'éviter une action isolée et de favoriser une information constante aux niveaux supérieurs (no 18). »

Voyons maintenant ce qui est dit (propositions) des principales structures pédagogiques déjà existantes, soit le Département et la Commission pédagogique :

Le Département

« Le Département deviendra l'ensemble des étudiants et des professeurs d'une même matière... Le rôle du chef de Département devient dès lors un poste électif par l'ensemble des étudiants et des professeurs d'une même matière. Le chef de Département devient un rouage qui coordonne les décisions prises, un mécanisme qui permet au groupe professeurs-étudiants de prendre lui-même les décisions qu'il aura à vivre à l'intérieur des classes (no 5). »

« Le Département nous semble le seul organisme en place dont l'existence soit justifiée et qui permette une forme de travail valable et réelle. Nous aurons à le critiquer, à le revaloriser et à lui accorder toute son importance. Nous aurons aussi à penser un mode de relations interdépartementales afin de préciser la politique d'ensemble qui sous-tendra les diverses réformes pédagogiques afin d'assurer une planification des programmes et de l'enseignement, et afin d'assurer une coordination du travail (no 11). »

Quelques étudiants du cegep Édouard-Montpetit (no 29) accordent au Département un double rôle : administratif en ce qui regarde les horaires, changements de cours, orientation des cours ; puis pédagogique en ce qui a trait à l'organisation des cours, à l'élaboration de la matière donnée, à l'application d'un programme général ou des normes du Ministère, etc. La formulation par le Département de propositions relatives à certains problèmes est décisionnelle lorsqu'il s'agit de problèmes particuliers.

Au cegep de Ste-Foy (no 20), le Département est d'abord défini comme une instance essentiellement composée de professeurs enseignant une même discipline. Mais les étudiants souhaitent y avoir un pouvoir de décision au niveau de la planification (évaluation des profeseurs, contrôle des résultats d'examen, élaboration des programmes) et de l'animation (participation à des discussions sur la façon dont un Département envisage sa matière et sur les objectifs prévalant à l'enseignement de cette matière ; participation à une réflexion commune orientée vers la recherche de méthodes dynamiques en pédagogie).

« Le Poing » (no 11) entrevoit la nécessité de la présence d'un noyau permanent d'étudiants au Département afin d'assurer une certaine stabilité, un rendement meilleur et une information adéquate à l'assemblée des étudiants.

Le comité mixte professeurs-étudiants du cegep Salaberry-de-Valleyfield (no 18) formule deux propositions intra-départementales :

« qu'il y ait création au niveau de chaque Département d'un système de travaux qui lui serait propre de façon à permettre une plus grande disponibilité des étudiants face aux travaux dirigés, cette forme s'étant révélée par quelques expériences passées beaucoup plus enrichissante que la forme actuelle . . . que sans avoir recours à des structures qui emprisonnent, il y ait si possible au niveau de tous les Départements un groupe de quatre ou cinq étudiants intéressés qui travaillent avec le chef de Département afin d'envisager les nombreuses autres tentatives qui pourraient être faites dans le même sens. Cette équipe ne serait pas fixe, mais pourrait varier selon les besoins *et* l'intérêt. »

La Commission pédagogique

« Deviendra un véritable centre de recherche pédagogique. Table de confrontation, de réflexion et d'orientation pédagogique à partir de ce que vivent et décident étudiants et professeurs. Mécanisme permanent d'auto-critique pour le système. Présence de l'administration non-souhaitable ici, sinon pour l'information. Même si la commission pédagogique n'a aucune décision à prendre, la parité étudiants-professeurs s'impose. Devra être attentive à toutes les expériences que le milieu vivra (no 5). »

Ailleurs (no 29), on charge la Commission pédagogique de voir aux possibilités d'application de certaines propositions départementales en fonction des ressources internes du collège et de la politique d'ensemble du collège aux niveaux interne et externe.

Le rapport des discussions en comité (no 21) au cegep Rouyn-Noranda propose une restructuration du comité pédagogique :

« Trois étudiants : parce que directement concernés, les étudiants entendent participer à l'élaboration des cours (formule et contenu).
Trois professeurs : parce que même raison.

Doyen des études : parce que c'est sa fonction et qu'il dispose de tout un appareil organisé et compétent. »

Bureau d'éducation

– Peu de choses sont dites concernant de nouvelles structures ou de nouveaux organismes. Seulement au cegep Édouard-Montpetit fait-on mention de la création d'un « Bureau d'éducation » . . .

« Un bureau d'éducation devra être organisé, réunissant un étudiant par département et tous ceux qui voudront travailler à l'élaboration de politique d'éducation, telles que, par exemple, le mode d'évaluation (examens, travaux . . .), la présence aux cours, et à l'élaboration de solutions et de projets reliés à ces politiques d'ensembles (no 11). »

Bureau d'éducation : *organisation strictement étudiante, il est formé de représentants des comités départementaux. Rôles : Analyser les problèmes d'ordre général afin de formuler une politique définie (v.g. examens, 10%, méthodes d'enseignement) ;*

Veiller à la mise sur pied et à la bonne marche des structures proposées.

Veiller à pistonner l'administration (problèmes techniques, revendications étudiantes)

Informer sur les questions d'ordre pédagogique.
Coordonner. (no 29) »

– . . . et chez les occupants des Beaux-Arts (no 25) d'une *« commission de travail composée des responsables ou délégués des groupes de recherche. Organisme non permanent, elle se réunit pour discuter des problèmes de cordination, pédagogie et tracer les grandes lignes des politiques internes, pour ensuite les soumettre en assemblée générale. Suivant les besoins, elle consulte administrateurs, consultants et spécialistes. »*

En somme, la question des structures pédagogiques est traitée de la même façon que la question des structures en général : on reconnaît la nécessité des structures pour la conduite d'une action efficace, tout en les espérant souples, réajustables et non-définitives. En pédagogie, les structures doivent servir à des fins de coordination, de décision et d'orientation des activités des différents groupes ; elles doivent préciser le rôle et les tâches de chacune des parties engagées ; l'existence même des structures sera liée étroitement à celle des besoins existants ; l'essence même des structures sera déterminée par celle des problèmes envisagés : on aura ainsi une struc-

ture uni-, bi-, tri- ou multipartite, axée sur l'organisation des cours, l'orientation de la recherche, etc. C'est ainsi qu'il faut regarder les commentaires que nous venons d'étaler sur le Département, la Commission pédagogique, le Bureau d'éducation.

F — CONCLUSION

Pour terminer, nous ferons quelques remarques sur le sens et la portée des réflexions étudiantes d'intérêt pédagogique. Une première remarque se rapporte à l'idée générale que l'on se fait de la période de contestation étudiante : on a peut-être trop tendance à n'en retenir que la série d'événements « insécurisants » produits, que la suite de comportements « déviants » survenus, alors qu'en fait elle a été tout autant pour plusieurs un temps de réflexion profonde sur des sujets qui jusque là ne les avaient que peu ou pas préoccupés. Qualifier de « profonde » la réflexion des étudiants sur un sujet comme la pédagogie paraîtra suspect aux yeux des experts en ce domaine ; aux yeux de tout autre, le qualificatif aura moins de prétention et davantage le sens d'une démarche positive de compréhension des problèmes et d'ébauche de solutions modestes.

En second lieu, il importe de souligner le point suivant : il serait mal venu d'imaginer une transformation de la pédagogie sans une transformation simultanée des mentalités et des attitudes chez les étudiants, professeurs et administrateurs. La même expérience pédagogique nouvelle, le même projet-pilote donnera des résultats différents selon qu'il est expérimenté en milieu réticent ou en milieu préparé, psychologiquement parlant. De même, il est à peine nécessaire de mentionner que le même projet-pilote évalué à la lumière d'anciens critères est pratiquement voué à l'échec.

Troisièmement, notons que la plupart des propositions faites par les étudiants concernant la pédagogie sont beaucoup plus exigeantes, du point de vue de la somme de travail, que le cheminement traditionnel et individuel connu jusqu'à maintenant. En particulier, toute mesure qui implique le travail en équipe doit prévoir un certain rodage des participants aux mécanismes de répartition des tâches, choix des

moyens, respect des échéances, etc. Les propositions sont également de celles qui optent pour la voie difficile, qui valorisent le travail en lui-même et son utilité sociale, au lieu de le considérer uniquement comme un prérequis au droit de consommation et de participation aux loisirs.

Finalement, rappelons que toutes ces voies possibles d'un renouveau pédagogique s'insèrent dans un contexte plus global d'un renouveau de la société. En ce sens, ces voies constituent au moins les linéaments d'une nouvelle vision de la formation de l'homme ou, dans une perspective inversée, sont alors des exigences particulières découlant de l'adoption d'une certaine idéologie, d'une certaine conception de la vie.

G — ANNEXE : LISTE DES TEXTES CONSULTÉS

MANIFESTES

1 – Bélair, David et Desjardins. **Avant la violence ou la révolution de mai comme préliminaires ?** in Journal le Soleil (Québec), 6 septembre 1968. Les auteurs sont étudiants à la faculté des Lettres de l'Université de Montréal.

2 – J.E.C.. **Contact Août 1968.** Montréal, pp. 15 à 25.

3 – Laurin, Chouinard, Valiquette, Sansfaçon. **Document.** Cegep Lionel-Groulx, novembre 1968.

4 – Séguin, Boudreault, Dupuis, Charbonneau, Bouthillette, Poirier. **Le pouvoir étudiant.** Cegep Salaberry-de-Valleyfield, 1968.

5 – Valiquette, Réal. **Le pouvoir étudiant.** Journal Le Devoir, 16 octobre 1968.

JOURNAUX ÉTUDIANTS

6 – **Algion (L')**, Vol. 11, nos 2-7, cegep de St-Jean, 19 novembre 1968 et 8 avril 1969.

7 – **Endemain (L')**, Vol. 2, nos 5-8, cegep de Limoilou, 1968.

8 – **Epic (L')**, Vol. 4, no 2, cegep de Hull, 24 septembre 1968.

9 – J.E.C. (St-Jérôme), no de décembre 1968.

10 – **Nemrod (Le)**, Vol. 9 no 6, Collège de Hauterive, mars 1969.

11 – **Poing (Le)** (A.G.E.C.E.M.), Nos des 6-13-20 janvier 1969, cegep Édouard-Montpetit.

12 – **Pouvoir étudiant**, no du 15 octobre 1968, cegep Édouard-Montpetit.

13 – **Quartier Latin (Le)**, Vol. 11, no 12, Université de Montréal, 3 décembre 1968.

14 – **Thérésien (Le)**, Vol. IV, no 1, cegep Lionel-Groulx, 18 septembre 1968.

DOCUMENTS OFFICIELS (AFFAIRES INTERNES)

15 – **La contestation étudiante au cegep de Rimouski : Optique sur la situation.** A.G.E.C.R., 17 octobre 1968.

16 – **Les affaires étudiantes (1ère partie).** Comité conjoint du cegep de Hull.

17 – **Mémoire.** C.A.G.E.L., cegep de Limoilou, 14 mars 1969.

18 – **Mémoire du comité mixte professeurs-étudiants.** Cegep de Salaberry-de-Valleyfield, septembre 1968.

19 – **Premier compte rendu du travail effectué dans les ateliers.** Cegep du Vieux-Montréal, Ste-Agathe-des-Monts, 19 octobre 1968.

20 – **Rapport de la journée d'étude du 21 novembre 1968. Pour une contestation permanente créatrice.** Cegep de Ste-Foy, 11 décembre 1968.

21 – **Rapport des discussions en comités.** Cegep de Rouyn-Noranda.

22 – Rapport du comité chargé de présenter au syndicat étudiant les éléments qui lui permettent de procéder à une déclaration de principe concernant la gestion et l'administration pédagogique au cegep Édouard-Montpetit.

FEUILLES ÉPARSES (INFORMATIONS, NOTES DE CONSULTATION, PRISES DE POSITION, TRACTS)

23 – **Autogestion – Contestation.** Occupants des Beaux-Arts de Montréal, 1968.

24 – Communiqué anonyme. Cegep de Chicoutimi.

25 – **Définitions dans l'autogestion.** Occupants des Beaux-Arts de Montréal, 1968.

26 – **L'occupation, processus en plusieurs étapes.** Cegep Édouard-Montpetit, 19/10/1968.

27 – Programme de l'équipe de Gérard l'Italien. Cegep Édouard-Montpetit.

28 – **Proposition face à l'interne.** Cegep Salaberry-de-Valleyfield.

29 – **Régime interne.** Cegep Édouard-Montpetit.

30 – Tract. Cegep Édouard-Montpetit, 1968.

31 – **Université.** Cegep Édouard-Montpetit.

VII — L'IDÉOLOGIE DES CONTESTATAIRES

A – INTRODUCTION 315

B – À LA RECHERCHE DE L'HOMME 318

Être maître de son destin
Création d'une nouvelle mentalité
Vouloir vivre

C – CRITIQUE DE LA SOCIÉTÉ ET CONTESTATION GLOBALE 326

Absence d'une critique rigoureuse
Système d'éducation
Problématique de la société moderne
Relations hiérarchiques
Démocratie et participation
Critique des valeurs

D – STRATÉGIE ET ACTIONS 345

Lignes de force sous-jacentes
Stratégie à long terme
Actions étudiantes

E – CONCLUSION 364

L'IDÉOLOGIE DES CONTESTATAIRES *

A — INTRODUCTION

« L'action de cet automne fut d'abord une rébellion ouverte avant de devenir un projet de changement » (1).

« Il s'agit selon nous d'une révolte spontanée causée par l'écoeurement des jeunes devant leur intégration dans une société dont l'échelle des valeurs ne correspond aucunement à leurs aspirations » (2).
« (...) C'est une révolte brute qui éclate, spontanée comme elle se manifeste actuellement dans toutes les sociétés trop ou mal développées » (3).

Caractériser ainsi le mouvement qui a brusquement surgi en octobre dernier est une première approche permettant tout à la fois de saisir une de ses caractéristiques particulières et de rejeter la thèse des « éléments venus de l'étranger fomenter des troubles au Québec » ; mais cette démarche ne signifie rien si elle ne s'assortit pas d'un effort de compréhension en vue de déceler les raisons de cette irruption. En effet, octobre a vu la résurgence d'un courant profond, ignoré de tous dans sa substance et dans son impact. C'est celui-ci que nous nous attacherons à découvrir, à cerner dans ses aspects les plus fondamentaux tant nous sommes persuadée que c'est de lui que se réclament les contestataires et que, par delà les aléas de la conjoncture qui tantôt lui permettent de resurgir au grand jour et tantôt l'obligent à reprendre sa vie souterraine, c'est lui qui mobilisera et regroupera les éléments d'opposition dans les milieux scolaires et s'étendra peut-être à d'autres couches de la population. Cette ligne de force, cette idéologie n'est pas toujours explicite, elle

---

* *L'auteur de ce chapitre est Élisabeth Bielinski, de la Direction générale de la planification (division des études et recherches) au ministère de l'Éducation. Ce chapitre a déjà été publié dans la série* Bilan et prospective *au mois de septembre 1969.*

1. *UGEQ – manifeste présenté par l'exécutif au congrès de mars 1969.*
2. L'Épic *(journal du cegep de Hull) 12-11-68.*
3. Le Thérésien *(journal du cegep Lionel-Groulx) 3-03-69.*

l'est même rarement. Elle se concrétise par des écrits et des actes multiples, les uns comme les autres dépendant étroitement de la situation qui prévaut à un moment donné ; il s'agit donc de retrouver la ligne directive sous-jacente, parfois inconsciente dans l'esprit même des contestataires, qui donne un sens à toutes ces manifestations éparses et apparemment sans cohérence, qui les articule les unes en fonction des autres. C'est dire que nous rechercherons une logique, une unité si possible, entre les divers éléments observables, entre les actions et stratégies diverses, entre les idées et critiques exprimées. Mais, à notre avis, cette unité n'émergera que si l'on passe par le détour des mouvements étudiants internationaux non pas pour parler d'un mimétisme béat, mais pour donner son plein sens à l'ensemble de la nouvelle problématique posée par la société moderne : « (...) au contraire de l'ancien utopisme où des théories entachées d'arbitraire avançaient au-delà de toute politique possible, il y a maintenant, dans l'ensemble de la problématique de la modernité, **une foule de pratiques nouvelles qui cherchent leur théorie** » (1). Nous ferons nôtre cette démarche (partir de l'observable contradictoire pour retrouver une cohérence théorique dans notre étude sur le mouvement étudiant au Québec en 1968.

Deux thèmes fondamentaux qui, présentés sous une forme ou sous une autre, reviennent de façon récurrente dans les écrits des contestataires seront les pierres d'angle de notre construction : d'une part, la valorisation de l'individu et la prééminence qui doit lui être accordée en toute circonstance ; d'autre part, la critique de la société dans ses aspects modernes, compte tenu de la spécificité de la réalité québécoise. L'examen, en un troisième temps, des actions posées et de la stratégie mise en oeuvre permettra de voir comment les contestataires fusionnent ces deux éléments pour les dépasser dans et par l'action. Nous aurions pu en premier lieu faire un inventaire des phénomènes visibles pour ensuite tenter de les interpréter, mais nous préférons dégager au préalable les tendances profondes, les motivations réelles pour ne considérer l'activité des contestataires que comme un épiphénomène, une conséquence. Dans cette recherche, nous nous intéressons aux contestataires uniquement, c'est-à-dire à ceux

---

1. Internationale Situationniste *(revue d'un groupe d'extrême gauche), no 8 – Mars 1963.*

qui ont été le moteur du mouvement d'octobre et non à ceux qui ont « embarqué » à leur suite. Nous faisons l'hypothèse qu'ils se sont retrouvés après le mouvement d'occupation identiques, quant à leurs effectifs, à ce qu'ils étaient avant ce même mouvement. Et d'ailleurs, cette hypothèse présentée à plusieurs contestataires a acquis leur approbation. L'épisode de l'occupation a certes permis à une grande partie de la population étudiante de prendre conscience des problèmes réels, mais elle l'a fait sous l'impulsion d'une minorité plus active et plus consciente et ce n'est pas l'ensemble de cette population qui se pose la délicate question de l'avenir de la contestation. Les contestataires se sont retrouvés seuls à dresser le bilan du mouvement d'octobre et à penser à un long terme, et peut-être même davantage isolés car les récents événements avaient permis de démasquer les véritables oppositions et de creuser des fossés quasiment infranchissables entre certains groupes sociaux.

Notre documentation de base, pour tout ce qui touche le mouvement québécois, regroupe la majorité des publications étudiantes des cegeps : journaux, tracts, documents de travail, rapports, synthèses, etc. Mais cet éventail des écrits ne nous permettait pas de cerner ce qui, en dernière analyse, était le plus fondamental pour les contestataires : on y parlait d'examens, de prêts-bourses et de critique de cette société, sans distinction, sans gradation. Il nous fallait savoir quel ordre, quelle hiérarchie eux-mêmes opéraient entre ces différents sujets. C'est dans cette optique que des entrevues de groupe avec des contestataires de plusieurs cegeps s'avéraient indispensables si nous voulions avoir une vision plus juste de ces derniers. Nous avons rencontré quatre groupes de contestataires venant de quatre institutions différentes : Limoilou (Québec), Jonquière, Lionel-Groulx et Édouard-Montpetit dans la région de Montréal. Des circonstances particulières nous ont empêchée d'en voir d'autres, mais du moment que nous limitions notre investigation aux seuls contestataires, nous pouvions penser que les propos que nous aurions recueillis ailleurs n'auraient pas été tellement divergents de ceux que nous avons entendus.

B — À LA RECHERCHE DE L'HOMME

Parmi les deux thèmes fondamentaux, le premier, qui privilégie l'élément humain, est d'une importance capitale si l'on tente de comprendre les aspects profonds de l'idéologie que nous voulons caractériser. Des mots comme « liberté », « création », « spontanéité » se multiplient sous la plume des contestataires mettant en évidence leur souci premier de redonner à l'homme sa pleine dimension comme sa véritable place dans la société.

Une difficulté surgit lorsque nous voulons développer ces idées : nous avons l'impression que c'est une suite de banalités, d'évidences dont il n'est pas nécessaire de parler puisque personne ne viendra les infirmer. Or, cette caractéristique, précisément, est d'importance : les contestataires n'ont rien inventé dans ce domaine, les idées qu'ils énoncent ne sont pas nouvelles ; et si on veut en trouver la filiation, on pourra dire qu'elles découlent d'un humanisme le plus traditionnel. Tout cela est à la fois vrai et faux ; vrai dans la mesure où les mots utilisés sont les mêmes, mais faux, car il s'agit pour les contestataires d'une exigence fondamentale et réelle, d'une réalisation concrète à entreprendre. Disserter sur la liberté et la vivre, voilà toute la différence entre l'humanisme traditionnel et la nouvelle conception des contestataires ; pour reprendre la terminologie de Raymond Aron (1), c'est la divergence entre les libertés formelles et les libertés réelles : les premières, même inscrites dans une constitution ou dans une déclaration des droits de l'homme n'en demeurent pas moins vides de sens lorsqu'elles ne sont pas sanctionnées par une pratique quotidienne par opposition aux secondes qui font partie intégrante des moeurs courantes. C'est dans cet esprit qu'il faut comprendre tout ce que nous dirons par la suite : toutes les affirmations verbales, les volontés et les désirs exprimés ne sont pas simples déclarations d'intention, mais les jalons d'une pratique réelle et quotidienne à inventer. En fait, c'est une question de langage, de sémantique, puisqu'il s'agit de redonner aux mots leur sens premier, leur sens fort face aux dégénérescences provoquées par les utilisateurs moyens du langage qui qualifient de révolutionnaire telle mar-

1. *Raymond Aron* : Essai sur les libertés, *Calmann – Lévy – 1965.*

que de lessive et se prennent eux-mêmes pour contestataires parce qu'ils estiment que tout n'est pas parfait dans la société et que des réformes seraient à entreprendre. En retrouvant le sens fort des mots, en l'associant à une pratique, les contestataires définissent à la limite un nouveau concept qui est totalement différent de celui que l'acceptation courante lui attribue.

ÊTRE MAÎTRE DE SON DESTIN

Avoir le pouvoir sur sa vie, la possibilité de décider de ses propres activités, en un mot être libre et autonome est une condition nécessaire pour que l'individu puisse donner un sens à son existence.

« Ce n'est qu'en supprimant le pouvoir oppresseur, cause d'aliénation, que l'individu retrouvera sa voie véritable, la liberté, source d'épanouissement » (1).

« On refuse une société en s'appuyant sur la créativité humaine, sur la liberté historique des hommes, capables de progrès et de nouveau » (2).

« L'individu à l'intérieur de la collectivité est libre ; il est libre en ce sens qu'il est responsable face à lui-même et face à la collectivité » (3).

« Nous voulons être des hommes, mais des hommes libres et responsables » (4).

C'est un acte de foi en l'homme, une conviction profonde en ses capacités puisque loin de conduire à une libération sauvage et anarchique, l'homme libre serait « épanoui », « responsable » et « capable de création ». « La seule matière première que n'a pas encore expérimentée notre époque expérimentale, c'est la liberté de l'esprit et des conduites » (5). Cette affirmation, même si elle est empruntée à un groupe étranger, traduit parfaitement le projet des contestataires

---

1. L'Impact *(Journal du cegep de Chicoutimi) no 9 – 18 avril 1969. Éditorial.*
2. *Cegep de Sherbrooke — Rapport présenté en assemblée publique d'information le 18 novembre 1968. (Citation tirée d'Émergences sept.-oct. 1968).*
3. *Cegep Lionel-Groulx, document rédigé par quatre étudiants, novembre 1968.*
4. Le Démocrate *(Journal du cegep Ahuntsic) no 2 — octobre 1968.*
5. Internationale situationniste *no 8, op. cit.*

québécois : en plus de dénoter un volontarisme certain, elle pose la question : pourquoi pas ? pourquoi ne pourrait-on pas essayer de former une société avec des individus véritablement libres, sans préjuger à l'avance des résultats ? Question peut-être naïve, mais n'avons-nous pas dit que ce sont précisément des naïvetés de cet ordre qui constituent la toile de fond de l'idéologie des contestataires ?

Dans l'optique des contestataires, une telle liberté ne pourra émerger que le jour où les conditions qui la réfrènent actuellement seront éliminées, lorsque le « pouvoir oppresseur » sera supprimé comme oppresseur et peut-être aussi comme pouvoir (nous reprendrons ce point plus tard), lorsque l'autorité, sous toutes ses formes, sera abolie pour laisser place à l'initiative de chacun. Au refus brutal de l'autorité qui oblige à la soumission

« je rampe
tu rampes
il rampe
nous ne rampons pas
vous rampez
ils rampent » (1)

s'adjoint la volonté de s'occuper de ses propres affaires, de son devenir.

« Pour ce qui est de l'efficacité des cegeps et des problèmes actuels, nous pensons que c'est à nous d'essayer de trouver des solutions adéquates puisqu'enfin, c'est nous qui vivons et vivrons dans ce milieu d'évolution (société nouvelle). Cher Monsieur si votre vie est faite, la nôtre ne l'est pas et de grâce laissez-nous la faire » (2).

« Occupons-nous en permanence de nos problèmes » (3).

Il leur faut montrer à l'opinion publique que cette volonté s'assortit d'une capacité réelle, pour les étudiants en tant que groupe, de remplir le rôle qu'ils s'assignent. L'image qu'ils veulent en donner est celle de personnes responsables de leurs actes, réfléchissant sur les problèmes rencontrés et les prenant au sérieux, se sentant concernés par l'avenir de la société et du Québec et non l'image de jeunes

---

1. L'Antenne *(Journal du cegep Édouard-Montpetit) no 4 – 8 novembre 1968.*
2. Le Démocrate *(Journal du cegep Ahuntsic), op. cit.*
3. *Tract anonyme — cegep de Salaberry-de-Valleyfield.*

écervelés qui essaient de résoudre leur crise d'adolescence par un rejet pur et simple de l'autorité. « Ce sont les étudiants qui sont les plus aptes à résoudre leurs propres problèmes » (1) : c'est cette même aptitude qui va sous-tendre toute la doctrine du pouvoir étudiant.

Ce libre choix, cette autonomie doivent trouver leur concrétisation dans la participation de chacun à l'élaboration des décisions le concernant. Cette participation est une nécessité dans la logique des contestataires, elle n'a pas de fondement scientifique, mais trouve sa raison dans l'idée que l'on se fait de l'homme, de l'homme total pour reprendre une expression du langage marxiste : « il faut bien préciser que cette responsabilité (de l'individu) n'est pas établie par des a priori d'ordre technologique, mais par la possibilité qu'a chacun de créer et de faire évoluer le groupe, et vice-versa en ce qui concerne le groupe vis-à-vis l'individu » (2). Pour qu'elle devienne réalité, il faut que les éléments les plus conscients rendent cet impératif tangible à l'ensemble du monde étudiant et, à la limite, à l'ensemble de la population québécoise. C'est cette volonté d'impliquer tout un chacun dans le processus de prise de décision qui a conduit les exécutifs des associations étudiantes locales et, plus généralement, du syndicat en tant que tel à remettre en cause leur leadership. Voici en quels termes un journal étudiant commentait la dissolution de l'AGEUM :

« Les membres de l'exécutif de l'AGEUM, comme ceux d'autres exécutifs étudiants, ne veulent plus être représentatifs d'une masse d'étudiants qui n'a jamais son mot à dire, ne veulent plus que l'administration s'adresse à eux pour résoudre les problèmes au lieu d'aller en parler avec les gens concernés, ne veulent plus jouer les hypocrites en parlant de démocratisation, de décentralisation et de participation ; ils ont donc décidé de se saborder » (3).

De même durant la crise d'octobre, l'UGEQ mettait en garde tout exécutif d'association afin qu'il respecte l'autonomie des membres de la collectivité étudiante :

---

1. Gachepé *(Journal du cegep de Gaspé), no 2, novembre décembre 1968.*
2. *Cegep Lionel-Groulx. Document de novembre 1968, op. cit.*
3. Le Thérésien *(Journal du cegep Lionel-Groulx) no 10, 20 mars 1969.*

« nous condamnerions actuellement tous les exécutifs étudiants d'associations étudiantes ou autres organismes non étudiants qui se prétendraient représentatifs des expressions des différents milieux et qui voudraient à ce titre définir les problèmes et les solutions » (1).

Mais cette capacité de se comporter en homme libre et autonome ne vient pas naturellement, elle s'acquiert par une démarche personnelle et volontariste en vue d'aboutir à une nouvelle mentalité.

CRÉATION D'UNE NOUVELLE MENTALITÉ

« L'individu se veut davantage « créateur » et non plus « créé » de toutes pièces par cette société que nous contestons. L'individu « créateur » effectue d'abord une démarche personnelle et quotidienne de réaction, d'implication et d'objectivation de situations vécues. Nous avons à nous libérer d'une société sécurisante, englobante, impersonnelle et hiérarchique, d'une société où la machine ordonne à l'homme. Cette démarche continuelle, cet effort de désinstallation individuel que chacun doit reprendre quotidiennement est souvent pénible » (2).

« Pour critiquer la société (l'étudiant doit) détruire toute l'éducation bourgeoise dont les grands principes ont baigné toute son enfance et son adolescence. Tous ces dogmes dont il était imprégné plus ou moins consciemment l'obligent à une rupture totale avec son passé » (3).

L'attitude critique des contestataires passe par la remise en cause de leur propre personnalité, des structures mentales et physiques qui la sous-tendent. Elle est une implication totale de chacun dans ce qu'il a de plus personnel et de plus intime. Vouloir se refaire, se dégager des structures qui les ont modelés pour retrouver l'homme réel, capable de création (4) est un objet qui fait partie intégrante des aspirations des contestataires. L'occupation, de par les conditions particulières dans lesquelles elle place ceux qui la vivent, a accéléré ce processus de transformation des individus dans leur mentalité et dans leur perception des choses :

---

1. *UGEQ — Communiqué de presse du 13 octobre 1968.*
2. *Réal Valiquette (étudiant au cegep Lionel-Groulx) :* le pouvoir étudiant. *Le Devoir, 16 octobre 1968.*
3. Le Délicat *(Journal du syndicat étudiant du cegep de Rosemont) no 2, 1er septembre 1968.*
4. L'Antenne *(Journal du cegep Édouard-Montpetit) no 3, 18 novembre 1968.*

« Ce qu'on a transformé durant l'occupation, c'était pas des structures à tout casser, c'est des gars, des gens qui se sont faits durant l'occupation » (1).

« À court terme, l'occupation aura sensibilisé les gens à des faits qu'ils veulent ignorer, leur aura ravi cette tranquillité à laquelle ils tiennent tant, les aura traumatisés. Ils sont plus lucides » (2).

Et cela est caractéristique de la démarche des contestataires (nous le retrouverons lorsque nous aborderons leur stratégie) : plus que par des paroles demandant aux gens de prendre conscience d'un certain nombre de problèmes, on provoque, bouscule les idées et les attitudes passives et sécurisantes pour réussir un « coup d'état psychologique » qui « réveillera » (2) l'individu, le libérera des contraintes quotidiennes et lui permettra de créer. Le processus trouve son aboutissement dans la création d'une mentalité nouvelle qui, mise en pratique par un individu, lui fera adopter une attitude particulière face aux événements auxquels il sera confronté. C'est ainsi que plusieurs contestataires définissent la contestation d'abord comme une attitude qui permet à un individu de réagir de telle façon, à un moment donné : « Cette attitude de vie nous permet d'être toujours en état d'alerte » (3).

« Ce qui aurait remplacé notre mentalité cartésienne, judéo-chrétienne, capitaliste : c'est une mentalité « intuitive » avec laquelle vous auriez capté le monde avec vos tripes... enfin tout votre être, non seulement avec votre raison. (...) Cette mentalité « intuitive » ne pouvait s'inscrire dans un système. On vous demandait de détruire un système, mais ce système c'était vous... il s'était incarné en vous. Il fallait donc vous changer vous-mêmes » (4).

Ce texte très riche et dense caractérise cette mentalité nouvelle : à la toute-puissance de la raison objective héritée du cartésianisme, l'auteur oppose « l'intuition », la subjectivité. Il valorise la perception affective des choses, car l'homme est un tout et ses sentiments doivent transparaître dans sa vision du monde. Mais il souligne un autre

---

1. *La Presse, 29 octobre 1968 :* table ronde entre étudiants
2. Le Mercure *(Journal des H.E.C.) no 9 — 30 octobre 1968.*
3. *Entrevue avec les étudiants du cegep de Jonquière — 29 avril 1969.*
4. L'Antenne *(Journal du cegep Édouard-Montpetit) no 4, 8 novembre 1968.*

aspect : la difficulté d'opérer en soi-même une mutation aussi radicale. Il regrette que les gens n'aient pas « marché », ne soient pas allés assez loin au point de se changer eux-mêmes. Il va de soi que si les contestataires placent cette exigence d'un changement de mentalité au nombre des préalables pour une contestation authentique, ils s'assignent un rôle de ferment en même temps qu'ils acceptent de prendre le temps qu'il faut pour réaliser leur projet. « La première chose qu'il faille accepter dans un mouvement de contestation, c'est que ça prend du temps » (1). Cette exigence d'une transformation des individus rejoint une des préoccupations de Marcuse, puisque ce dernier exclue toute possibilité de changement social sans une mutation des individus eux-mêmes, car il ne s'agit pas de modifier uniquement les structures, mais également les rapports sociaux.

« L'administration totale du capitalisme et l'introjection qu'elle provoque soumettent la conscience à une détermination sociale à peu près totale et immédiate, elles la fondent directement. Dans ces conditions, le changement radical de la conscience devient le début, le premier pas vers le changement de l'existence sociale – vers l'apparition du nouveau sujet » (2).

La recherche des contestataires en vue de valoriser l'individu les conduit à s'attaquer au genre de vie que la société les oblige à mener. Par apposition, il s'agit de promouvoir un nouveau style de vie qui soit véritablement humain et épanouissant.

VOULOIR VIVRE

Ce nouveau style de vie est caractérisé essentiellement par une volonté de vivre intensément, par un refus de toutes les contraintes qui sont un frein à l'expression des penchants naturels des individus. *« Les jeunes militants savent, ou sentent, que c'est tout bonnement leur vie qui est en jeu, la vie d'êtres humains devenue le jouet des politiciens, des hommes d'affaires et des généraux ; par leur révolte, ils veulent la soustraire à cette autorité, pour la rendre enfin digne d'être vécue » (3).*

---

1. *Document de novembre 1968. Cegep Lionel-Groulx, op. cit.*
2. *Herbert Marcuse :* Vers la libération *(Éd. de Minuit 1969) p. 74.*
3. *Herbert Marcuse :* Vers la libération *(Éd. de Minuit 1969) p. 10.*

En insistant sur cet aspect, Marcuse touche du doigt ce qui constitue le fonds commun des révoltes étudiantes dans les pays de technologie avancée. Ce qui est d'abord perçu par l'individu contestataire, ce sont ses propres possibilités d'épanouissement, sa volonté de vivre une existence « digne » et c'est à partir des obstacles qu'il rencontre dans la réalisation de ce projet qu'il élabore une critique de tout l'existant : structures et mode de vie. « On prend d'abord conscience de sa liberté et de son pouvoir créateur, ensuite on conteste et cherche des voies nouvelles vers un monde plus humain » (1). Cette optique entre dans la suite logique de ce que nous disions antérieurement sur la foi que les contestataires placent en l'homme, leur croyance inébranlable à un épanouissement total de l'homme libéré. *« Le quotidien est miné par la conscience, claire ou obscure, que quelque chose ne tourne pas rond, est inacceptable, que quelque chose d'autre serait possible » (2).*

Qu'est-ce qui serait possible ? En dehors des affirmations verbales où on parle de « vivre intensément », « vivre libre et heureux », de « bonheur » qui constituent déjà en elles-mêmes les éléments d'un programme, on tire les conclusions de l'expérience de l'occupation et l'on propose des lignes de force pour la construction d'un modèle de rechange : redécouverte de la portée d'une existence communautaire où tous se connaissent, parlent le même langage et se comprennent, importance de l'aspect « fête » qui permet « de faire ce qu'on veut, sans être inséré dans les relations hiérarchiques et militaires qui coupent l'initiative » (3) et qui s'oppose à l'ennui d'un quotidien identique au jour le jour, importance pour chacun d'avoir une opinion et de la faire valoir, etc. M. Léon Debien, directeur des services pédagogiques du cegep Lionel-Groulx, dans ses réflexions sur l'occupation, retient cet aspect comme primordial :

« Le problème de la participation ne s'exprime pas d'abord par la manifestation du pouvoir étudiant, mais par un vouloir-vivre. Retrouver l'individu, la chaleur des petites communautés à taille humaine, telle est l'aspiration première des étudiants. Et cette aspiration ne

1. *Cegep de Sherbrooke – Rapport préliminaire, op. cit.*
2. *Guy Lafleur (ex-directeur du Quartier Latin, journal des étudiants de l'Université de Montréal) :* le pouvoir étudiant.
3. *Cegep Édouard-Montpetit :* l'occupation : processus en plusieurs étapes — *19 octobre 1968 (auteur anonyme).*

pouvait se réaliser que par la participation à une fête qui donnerait à chacun le pouvoir d'être, de faire et de créer » (1).

« Jusqu'à présent l'emploi de la technique ou, plus largement le contexte économico-social où se définit l'activité humaine, a diminué quantitativement les occasions de souffrance et de mort, tandis que la mort s'installait comme une maladie incurable dans la vie de chacun » (2).

Si la formulation des contestataires québécois n'est pas aussi précise et systématique que celle de ce groupe situationniste, elle relève du moins de la même préoccupation, à savoir, remplacer l'ennui de vivre par une joie de vivre. « On s'anéantit inconsciemment, à feu qui baisse irréversiblement. On attend, on vivote, on subsiste, on s'étiole . . . » (3), il faut renverser la vapeur et mettre l'accent sur la fête que pourrait être la vie quotidienne vécue dans un autre contexte. Projet imposant et considérable, s'il en est, et à la fois simple et naïf puisqu'il repose sur l'idée que la vie vaut la peine d'être vécue : les contestataires nous ont habitués à cette contradiction, à cette jongleries entre deux termes sinon antithétiques, du moins opposés.

Si nous avons insisté aussi longuement sur tous les aspects de cette revalorisation de l'homme, dans l'optique des contestataires, c'est que celui-ci est le fondement même et le point d'appui de leur critique de la société.

C — CRITIQUE DE LA SOCIÉTÉ ET CONTESTATION GLOBALE

En effet, il y a une liaison très forte entre leur conception de l'homme et la critique qu'ils adressent à la société : c'est parce qu'ils estiment l'homme lésé, mutilé dans ses capacités qu'ils sont acerbes vis-à-vis de la société.

---

1. *Léon Dobien :* Une fête manquée . . . l'occupation du cegep — *6 janvier 1969.*
2. Internationale Situationniste *no 8 — op. cit.*
3. Gachepé *(Journal du cegep de Gaspé) no 1 — Sept. oct. 1968.*

L'ABSENCE D'UNE CRITIQUE RIGOUREUSE

Ce qui frappe à la lecture des écrits des contestataires pour tout ce qui touche cet aspect de la contestation, c'est l'absence d'une critique élaborée et systématique de la société. Des affirmations sont lancées, des constatations sont faites, de nouvelles orientations sont avancées sans que tout cela soit orchestré d'une façon logique et cohérente : on s'en tient à des considérations humanistes (pas au sens de l'humanisme traditionnel, mais telles que nous les définissions précédemment) sans mettre à jour la logique même du « système » qui engendre cet état de fait. Par exemple, on ne critique pas la publicité comme étant le prolongement nécessaire d'une économie développée dans l'obligation de créer des besoins pour vendre ses produits, mais parce qu'elle « conditionne l'être humain, lui suggère la création et l'asservissement de besoins secondaires » (1) : l'exprimer sous cette forme n'est pas faux, mais l'asservissement de l'homme n'est qu'une conséquence du développement de l'économie à la recherche de profit et non un phénomène autonome.

Un certain nombre d'éléments peuvent être avancés pour expliquer cette situation. Nous n'en mentionnerons que quelques-uns, à nos yeux plus significatifs, tout en étant consciente qu'ils n'apportent pas, à eux seuls, une compréhension suffisante. La nouveauté d'un mouvement émergeant sous cette forme explique en partie l'absence d'une formulation rigoureuse des critiques adressées à la société; les contestataires n'ont pas encore eu à soutenir leurs idées face à l'opinion publique et ignorant quelles réactions ils vont susciter, ils ne peuvent ajuster leur langage en conséquence. Par ailleurs, dans les sociétés occidentales, les enjeux politiques fondamentaux, les objectifs à atteindre sont rarement explicités : la politique générale de même que les politiques particulières dans chacun des domaines spécifiques (secteurs économique, social, etc.) ne sont jamais déterminées par avance, planifiées à long terme et chaque geste posé par les gouvernements occasionne les réflexions des observateurs politiques tentant de discerner la signification globale et la portée pour l'avenir de l'événement particulier. On y parle beaucoup de démocratie, de participation ou de croissance sans que ces mots soient affectés d'un sens déterminé, ce qui permet et justifie tous les com-

---

1. Impact *(Journal du cegep de Chicoutimi) no 9 – 18 avril 1969.*

promis et manquements. Dans ces conditions, les contestataires des pays industrialisés ne peuvent opposer un programme précis au programme de l'équipe dirigeante qui permettrait de souligner les oppositions et de faire des propositions concrètes. Ils s'en tiennent à des généralités, à des suppositions sans pénétrer dans le détail. C'est ainsi que les contestataires québécois s'attachent davantage à critiquer les dirigeants en tant que tels plutôt que leurs politiques et leurs objectifs. Un autre point important tenant aux caractéristiques spécifiques des contestataires vient s'ajouter : en effet, pour eux, ils n'ont pas à donner la preuve du fondement rationnel de leur critique. Le seul fait qu'ils soient hommes, brimés dans leur développement naturel et à la recherche d'un épanouissement véritablement humain justifie toutes les contestations possibles. C'est pour la même raison qu'ils s'expriment dans un langage où leur sensibilité et leur affectivité priment ; ce n'est pas uniquement leur raison qui les guide, mais tout leur être sensible.

« Il s'agit selon nous d'une révolte spontanée causée par l'écoeurement des jeunes devant leur intégration dans une société dont l'échelle des valeurs ne correspond aucunement à leurs aspirations. L'avenir que les adultes leur proposent ne les intéresse pas » (1).

« (...) les raisonnements sont souvent remplacés par une colère sourde qui appelle le désespoir » (2).

« De notre part, en tant qu'être humains et citoyens du monde, et surtout en tant que jeunes n'ayant en fait rien à perdre, nous éprouverons la nécessité de combattre de toutes nos forces cet ordre social corrompu jusqu'à la moelle » (3).

Il semble superflu d'ajouter des commentaires à ces extraits ou d'élucider la sémantique des mots utilisés, tant la connotation affective de ces propos transparaît clairement. On pourrait caractériser cette forme de contestation comme étant une contestation « existentielle » prenant sa racine dans un mal, un ennui de vivre et sur lequel repose toute la critique de la société.

---

1. L'Épic *(Journal du cegep de Hull) no 4 – 12 novembre 1968.*
2. Le Délicat *(Journal du syndicat étudiant du cegep de Rosemont) no 2 – 1er septembre 1968.*
3. *Jean-Pierre Paré – Étudiant au cegep St-Laurent in* Prospectives *vol. 4 no 5 – novembre 1968.*

LE SYSTÈME D'ÉDUCATION

« Que revendique-t-on ? Des réformes éducatives ? Une deuxième université française ? Une amélioration du système des prêts-bourses ? Des débouchés sur le marché du travail ? Tout cela est évident et même nécessaire. Mais ces problèmes ne sont qu'une partie d'un mal profond de la société québécoise actuelle » (1).

Dans l'esprit des contestataires, il ne sert à rien d'aménager un secteur particulier si l'on ne change pas l'ensemble de la société. Il faut pratiquer la démarche inverse : bouleverser d'abord la société pour opérer ensuite des modifications concrètes.

« Ce qu'on conteste, c'est bien sûr un certain nombre de mesures à portée immédiate, mais aussi un système d'éducation, un ensemble de facteurs éducationnels et autres qui finalement remettent en question non moins que la société elle-même, la culture qu'elle véhicule et un certain type de relations entre les hommes » (2).

C'est pourquoi les modalités pratiques de fonctionnement du système d'éducation en tant que telles n'intéressent pas les contestataires : les prêts-bourses, les débouchés au sortir du cegep, la seconde université de langue française à Montréal sont des détails « significatifs d'une réalité, la réalité québécoise qui est écoeurante » (3), mais des détails qui ne doivent pas recevoir des solutions chacun dans leur individualité. Il est certain que ces points ont été abordés par tous durant l'occupation, mais il s'agissait par le biais des discussions de former des individus, de leur apprendre à penser, de les ouvrir à une autre mentalité plus que de trouver des solutions aux problèmes posés. Nous sommes là au coeur du problème. Les contestataires étudiants refusent d'aménager leurs maisons d'enseignement pour en faire des paradis si, hors de ces cadres, la société québécoise n'a pas bougé. C'est ce qui fait dire à Martine Corrivault que, « pour les collégiens et les étudiants contestataires, le fond de la question concerne l'avenir même du Québec » (4) ; et les

---

1. Le Poing *(Cegep Édouard-Montpetit), 15 octobre 1968.*
2. L'Impact *(Publication d'un groupe d'étudiants du cegep de Rouyn-Noranda), no 6 – 15 octobre 1968.*
3. *Entrevue de Jonquière — 29 avril 1969.*
4. *Martine Corrivault :* Le Soleil, *17 octobre 1968.*

étudiants de Maisonneuve lancent le slogan : « Hier nous occupions les cegeps, demain ce sera le Québec » (1).

« Ce qui compte pour nous, ce n'est pas nous dépêcher à occuper une place choyée dans la société, mais c'est de devenir des hommes lucides et autonomes qui pourront conserver devant la société une certaine distance qui nous permettra de la critiquer continuellement» (3).

Lorsque l'interrogation des contestataires porte sur le système d'éducation, elle aborde d'emblée la question de sa finalité : d'une part pour critiquer celle que la société lui assigne, d'autre part pour exposer leur conception de l'école et du rôle qu'ils aimeraient lui voir attribuer. L'école est accusée d'être un puissant facteur d'intégration en obligeant les élèves à adopter un comportement passif et soumis : l'accent est mis sur l'acquisition des connaissances au détriment du développement de l'intelligence et de la personnalité. Et il ne peut en être autrement, car l'école remplit le rôle que la société lui délègue. Cette dernière, soucieuse avant tout de se ménager la vie la plus longue possible, a besoin d'individus capables d'occuper des fonctions définies par avance et non pas d'individus susceptibles de critiquer son fonctionnement. Les étudiants ne sont pas les seuls à dénoncer cet état de fait ; tous ceux qui, à quelque niveau que ce soit, reconnaissent la nécessité d'un certain changement, partagent cette opinion sur l'éducation traditionnelle.

« Voici le cercle vicieux dans lequel se débat actuellement l'école : née d'un système économico-social qui transforme l'homme en instrument de production, elle contribue de plus en plus, par sa philosophie même, à valoriser ce système et à annihiler chez les jeunes toute velléité de remise en question. L'école de masse est un monstre. Un monstre parce qu'il est un refus des droits de l'individu, parce qu'elle avilit l'homme » (2).

« L'éducation est limitée parce que l'instruction capitaliste joue deux fonctions essentielles. D'un côté, fabriquer des exploiteurs, des gens qui apprendront comment voler les autres. Ce sera l'élite universi-

---

1. Le Trait d'Union *(Journal du cegep de Maisonneuve) no 6, 5 novembre 1968.*
2. *M. Émile Robichaud (principal d'une école secondaire de Montréal),* Le Devoir, *15 novembre 1968.*
3. *Tract diffusé au cegep Édouard-Montpetit.*

taire : médecins, technocrates de tous ordres. D'un autre côté, le système d'éducation fournira la main-d'oeuvre spécialisée pour continuer à faire fonctionner le régime capitaliste. Ce seront les finissants d'écoles normales, d'écoles techniques, les ingénieurs, etc. Ils ne sont pas nombreux, mais essentiels. La balance des travailleurs n'a pas droit à l'éducation (la vraie). Ils sont considérés comme de la main-d'oeuvre à bon marché, plus facile à exploiter.

Et tout ce beau système d'éducation produit essentiellement des conformistes (qu'ils soient exploiteurs ou exploités), des gens à qui l'on n'apprend pas à réfléchir sur le système, mais à s'y trouver une place d'enfant sage » (1).

« ... Ce qui existe actuellement en fait d'universités ne sert qu'à former les futurs exploiteurs de la société de demain » (2).

« À l'heure où le système d'enseignement commence à correspondre à une réalité quelconque, nous en sommes arrivés à un point où le développement de celui-ci nous force à poser le problème des finalités : il faut le mettre en relation avec ce qu'on veut faire du Québec et avec la forme de participation de la population que l'on désire » (3).

« (le mouvement) aura déjà eu bien sûr pour effet d'amener à la lutte politique des milliers d'étudiants comme il aura permis à des milliers de nos citoyens d'espérer chez nous une réflexion devant le fauteuil d'exploiteur qu'a toujours impliqué un niveau élevé d'éducation » (4).

« (...) quels sont les buts de l'école, tels que désignés par la société qui l'engendre, la finance et, par conséquent, la régit ?

1) propager un faux humanisme dont le premier souci est le respect des traditions ;

2) assurer, à la manière de l'industrie, la production de citoyens consommateurs, conformistes, en les conditionnant à s'aligner sur

---

1. La Masse — Journal des travailleurs québécois, *no 7 — 15 septembre 1968.*
2. *Communiqué du MIS – Chambly in* le Poing – *13 octobre 1968.*
3. *Richard BRUNELLE (de l'UGEQ) au Colloque des affaires québécoises, McGill — 30 janvier 1968.*
4. *Claude CHARRON (Vice-président de l'UGEQ) : le pouvoir étudiant* – Le Devoir, *23 octobre 1968.*

les objectifs sociaux déjà posés ; triomphe de l'école à mentalité économique (concurrence, compétition) » (1).

Ces critiques, choisies volontairement auprès de gens d'horizons divers afin de montrer que les contestataires étudiants ne sont pas seuls à poser le problème en ces termes,ne sont pas uniquement négatives et on voit se dessiner derrière elles tout le projet de l'école nouvelle basée sur des principes pédagogiqus renouvelés : respect de l'autonomie et de l'individualité de chacun, pédagogie centrée essentiellement sur le développement de l'enfant, sur la formation de son jugement et de son sens critique, etc. Mais de la même façon que dans la critique, on établit une relation causale entre les exigences de la société d'un côté et la fonction remplie par l'école de l'autre, on n'envisage pas de modifier le système d'éducation sans transformer, corrélativement, le système social dans lequel il s'intègre et duquel il reçoit la définition de sa fonction. Les contestataires se placent à un niveau de généralité tel qu'ils centrent davantage leurs réflexions sur les rapports entre la société et l'éducation et sont, par le fait même, amenés à critiquer la société plutôt que les modalités de fonctionnement du système d'éducation.

LA PROBLÉMATIQUE DE LA SOCIÉTÉ MODERNE

Plutôt que de reprendre les critiques inspirés plus ou moins directement de Marcuse, il semble plus important de dégager les variables fondamentales de la société moderne, les différences par rapport aux sociétés traditionnelles qui engendrent le type particulier de révolte que nous connaissons.

André Malraux, dans une interview accordée à une station de radio française le 21 juin 1968, insistait sur l'universalité des luttes étudiantes et en concluait : « C'est pourquoi je pense que nous avons affaire, dans le monde entier, à un événement considérable. La jeunesse, en ce moment, ne s'adapte pas et, d'autre part, l'enseigne-

---

1. *Le Pouvoir étudiant : tract du cegep de Salaberry-de-Valleyfield.*

ment, même prodigieusement modifié, parce qu'on va pouvoir modifier le nôtre, cela ne suffira pas. Il y a quelque chose de profond là-dessous qui reste le point essentiel » (1). Et ce point essentiel réside, d'après l'interviewé, dans les caractères particuliers que possède notre civilisation. En tout premier lieu, il y a la **technique**, la machine. Les contestataires, contrairement à certains jugements que l'on a portés sur eux, ne sont pas nihilistes ou individualistes au point d'en revenir aux rêveries de l'état de nature et du « bon sauvage ». Le progrès technique a permis de dominer la nature, de libérer l'homme des contraintes matérielles et immédiates et c'est indéniablement positif ; ce qui est en cause, c'est l'organisation et l'utilisation qui en est faite. L'organisation des moyens techniques est telle qu'elle ne permet pas une libération de l'homme ; l'énergie canalisée devrait être réorientée, investie dans un certain nombre de domaines particuliers pour qu'elle soit véritablement au service de l'homme en le libérant des tâches astreignantes. La vie quotidienne, au jour le jour, des individus n'est en rien transformée par la conquête de la lune ou la maîtrise de l'énergie atomique ; or une des premières réalisations qui représenterait véritablement un progrès pour l'homme serait de lui permettre d'échapper à son ennui quotidien et d'exprimer toutes les possibilités de création, de liberté, d'imagination qu'il a en lui.

« Nous refusons un monde où la certitude de ne pas mourir de faim s'échange contre le risque de périr d'ennui » (2).

D'autre part, même dans les secteurs « libérés », comme par exemple les loisirs, l'homme n'est pas libre. Il n'a que la liberté de choisir entre un nombre déterminé d'options qui lui sont proposées, options établies selon d'autres critères que son épanouissement : la rentabilité, le conformisme, etc. L'homme est le jouet de ce qui se trame au-dessus de lui et finalement contre lui : il s'agit de lui redonner le contrôle de ce monstre technique qu'il a lui-même enfanté. « La volonté de donner à l'homme la maîtrise sur les connaissances et sur la mécanique des sociétés peut conduire au rejet pratique de

---

1. *Citée par Philippe Labro in* « Ce n'est qu'un début » *(1968 – Éditions et Publications Premières).*
2. L'en Demain *(Journal du cegep de Limoilou) no 5, 13 novembre 1968. Les étudiants citent un slogan qui a eu cours au mois de mai 1968 en France.*

connaissances et de mécanismes jugés trop complexes pour être placés sous le contrôle direct et immédiat de l'individu » (1). Est-ce à dire que l'enfant ne reconnaît plus ses parents ? Qu'il se développe d'une façon autonome sans qu'une autorité quelconque puisse le contrôler ? La technique vaut-elle la peine que l'on s'immole à ses pieds ? Tout progrès est-il positif ? Il n'est pas de notre propos de répondre à ces questions, mais le mérite des contestataires est de les avoir posées (2).

En second lieu, pour caractériser la **crise des valeurs** qui sévit dans les sociétés occidentales, André Malraux, dans l'interview citée précédemment, parle de l'absence de conscience que la civilisation actuelle aurait de son propre développement : « aujourd'hui, la civilisation en quelque sorte se développe à vide » par opposition aux civilisations (comme la civilisation chrétienne) qui « étaient à l'intérieur d'une conscience » (3). Ce qui voudrait dire que les sociétés ne trouvent plus de justifications à leur organisation, à leur rationnalité et ne feraient que survivre selon une logique antérieure : très vite, elles se révéleront donc inadaptées aux besoins nouveaux toujours naissants. L'évolution de ces sociétés qui se développent à vide se laisse entrevoir, pour autant qu'elle relève encore de l'imaginaire et non du réel : la hiérarchie, utile en un temps, se sclérose pour se justifier, l'autorité « s'autoritarise » pour éviter de se remettre en question, les valeurs surannées tentent de s'imposer, ce qui n'était que contrainte devient oppression, répression, aliénation. Est-ce une anticipation, une réalité ou une hypothèse déraisonnable ? En fait les analyses des économistes confirment cette tendance des sociétés développées à s'orienter vers un autoritarisme de plus en plus caractérisé :

« Par un curieux paradoxe dans presque tous les états modernes l'on assiste aujourd'hui à une montée de l'exécutif, par la force des choses, à une dévalorisation des Parlements (. . .). Mieux armé que le Parlement pour faire face aux transformations de la vie politique

---

1. *M. Léon Dion : « Réflexion sur la doctrine « unidimensionnelle » et ses aboutissements » – Le Devoir, 4 et 5 juin 1969.*
2. *Toutes ces considérations sur la technique ont été faites par les contestataires de Jonquière au cours de l'entrevue de groupe que nous avons eue avec eux.*
3. *André Malraux – interview du 21 juin 1968, op. cit.*

dans les sociétés industrielles, l'exécutif a tendance à monopoliser les décisions politiques, à chercher à les prendre seul (avec ses administrateurs, ses techniciens, ses experts), à reléguer le Parlement dans une position subalterne » (1).

Tout revient en définitive à une question de pouvoir, pouvoir détenu par une minorité oublieuse des désirs de la majorité. « Le problème ne réside pas dans la minorité étudiante qui conteste, mais bien dans la minorité dirigeante qui réprime : c'est cette dernière qui mine notre société et notre avenir » (2). Et cela a été un des points communs sur lequel se retrouvent tous les contestataires des sociétés occidentales : s'opposer au dirigisme, à l'autoritarisme au nom du droit de chacun à gérer ses propres affaires et à participer à la prise de décisions concernant la collectivité. Cette opposition se situe dans la ligne directe de ce que nous disions précédemment puisque la technique permettant une domestication toujours plus grande de la nature, la question qui se pose est de savoir quelle utilisation faire de ce secteur dominé, et la réponse n'est pas à donner par un quelconque spécialiste, mais par tout individu puisque c'est toute son existence qui est en cause. La critique porte non sur la technique comme telle et son évolution, mais sur le pouvoir hiérarchisé qui l'organise, l'asservit à ses fins propres et la freine dans son évolution, car sa rationalité est trop restrictive pour qu'il n'y ait pas un fossé énorme entre l'état actuel de la technique et son développement possible.

« Il faut mettre au jour la contradiction entre la positivité de la transformation de la nature, le grand projet de la bourgeoisie, et sa récupération mesquine par le pouvoir hiérarchisé qui, dans toutes ses variantes actuelles, suit le modèle unique de la « civilisation » bourgeoise (...). Le vieux schéma de la contradiction entre forces productives et rapport de production ne doit certes plus se comprendre comme une condamnation automatique à court terme de la production capitaliste qui stagnerait et deviendrait incapable de continuer son développement. Mais cette contradiction doit se lire comme la condamnation du développement à la fois mesquin et dangereux que

---

1. *Henri Bartoli (professeur à la Faculté de Droit et sciences économiques de Paris) : Systèmes et structures économiques (La Cité du Droit – Paris 1966).*
2. *Le Quartier Latin no 16 — 2 janvier 1969.*

se ménage l'autorégulation de cette production, en regard du grandiose **développement possible** *qui s'appuierait sur la présente infrastructure économique » (1).*

Ces considérations générales, bien que trop rapides et schématiques, permettent toutefois de dégager trois axes de réflexion essentiels autour desquels se greffe la majorité des critiques des contestataires : le premier porte sur les rapports hiérarchiques et autoritaires qui gouvernent les rapports sociaux, le second examine les possibilités de démocratie effective et de participation réelle et le troisième rend compte des critiques touchant aux valeurs véhiculées par le système global.

LES RELATIONS HIÉRARCHIQUES

« Le conflit central autour duquel tous les autres s'ordonnent se dévoile comme le conflit entre dirigeants et exécutants. La contradiction insurmontable qui organise le déchirement de cette société se manifeste dans la nécessité pour le capitalisme bureaucratique d'exclure les hommes de la gestion de leurs propres activités et son impossibilité d'y parvenir (s'il y parvenait, il s'effronderait aussitôt et de ce fait même). Son expression humaine et politique se trouve dans le projet des bureaucrates de transformer les hommes en objet (. . .) et le refus des hommes de se laisser faire » (2).

Décision d'un côté, exécution de l'autre et entre les deux une hiérarchie rigide agissant à tous les niveaux de la pyramide sociale afin d'imposer les mesures prises au sommet, les contestataires ont été sensibles à cet aspect de l'organisation sociale dans la mesure où elle brime la spontanéité et l'expression directe des individus.

« Le problème auquel font face les étudiants se situe à un niveau très global, c'est-à-dire qu'ils remettent en question les liens qui relient l'homme et la société et plus précisément les relations d'autorité et de hiérarchie qui caractérisent la vie sociale » (3).

---

1. *Internationale Situationniste, no 8, op. cit.*
2. *Jean-Marc Coudray :* la révolution anticipée *in Edgar Morin, Claude Lefort, Jean-Marc Coudray : Mai 1968 :* la Brèche *(Fayard), 1968.*
3. Le Délicat, *no 2 — op. cit.*

Dans son fonctionnement, cette organisation hiérarchique est obligatoirement lourde, sans souplesse, oppressive pour l'individu puisqu'elle véhicule les orientations et volontés d'un pouvoir qui se veut la conscience du peuple empêchant le peuple d'avoir sa propre conscience :

« (. . .) une bureaucratie énorme qui étouffe les éléments spontanés, les éléments créateurs non seulement chez les étudiants, mais dans la population en général » (1).

« Nous vivons dans un régime de dictature qui vise à abrutir l'individu en le privant de tout sens humain. L'autorité a instauré l'oppression morale, poison infusé à doses successives qui à brève échéance, détruit toute résistance mentale. Tout ce qu'une plus grande technicité a réussi à produire, c'est des instruments d'asservissement, de destruction autrement raffinés que les armes offensives primitives » (2).

Car l'oppression ressentie et vécue au jour le jour dans tous les domaines de la vie quotidienne est entretenue par le pouvoir puisque ne faisant rien pour modifier cet état de choses il le cautionne au moins tacitement.

« L'étude de nos revendications débouche sur l'économie qui est inadéquate, sur la politique gouvernementale qui prône comme doctrine l'immobilisation permanente, sur la société qui exprime ce qu'on veut bien lui faire exprimer » (3).

M. Gérard Marier, professeur de philosophie au Centre des études universitaires de Trois-Rivières, réfléchissant sur le phénomène de contestation (4), abordait ces deux « contradiction de notre culture » :

« Notre culture prétend libérer l'homme (. . .) des contraintes physiques par l'arraisonnement de la nature, des contraintes psychologiques par le retour intelligent sur son histoire personnelle, des contraintes sociales par la participation etc., etc. Pourtant, notre culture aliène l'homme comme aucune autre civilisation ne l'a fait parce

---

1. Sept-Jours : *Étudiants : notre table ronde, 21 septembre 1968.*
2. L'Impact — *no 9, op. cit.*
3. Le Poing *(Journal du syndicat étudiant du cegep Édouard-Montpetit), 25 novembre 1968.*
4. *« La contestation de la jeunesse comme fait de civilisation »* Le Devoir, *18 octobre 1968.*

qu'elle l'aliène sous les dehors d'une libération (l'auteur cite en référence Marcuse et sa notion de « l'esclavage sublimé »). (...) Une autre contradiction tiraille notre culture : l'immobilisme, sous les apparences du changement. Toutes les réformes sont possibles, mais après leur mise en marche, tout changement, fut-il mineur, est intolérable, car, de proche en proche, il finirait par remettre en question l'ensemble du projet. Or, l'ensemble du projet ne saurait être remis en question à cause de son ampleur même ».

Aliénation de l'homme par les structures, immobilisme sous des dehors de changement, répression dans la vie intime des individus organisée dans le but de les empêcher de remettre en cause l'ordre social en cours (Cf. « pendant l'occupation, on a appris aux gens à penser ») : ces thèmes, même si les contestataires n'ont pas lu les ouvrages de Marcuse, sont à la base de l'oeuvre de cet auteur.

« L'originalité de notre société réside dans l'utilisation de la technologie, plutôt que de la terreur, pour obtenir la cohésion des forces sociales dans un mouvement double, un fonctionalisme écrasant et une amélioration constante du standard de vie » (1).

Ces considérations posent en des termes nouveaux la question de la démocratie, du dialogue entre les divers groupes impliqués et de la participation, car le jeu libre et spontané de leur déroulement est entravé du fait de ces relations autoritaires.

DÉMOCRATIE ET PARTICIPATION

Les régimes occidentaux n'ont de démocratique que le nom, il n'y a qu'une pseudo-démocratie puisque les dirigeants disposent de toutes sortes de moyens, plus ou moins subtils, pour faire taire une opposition.

« Abruti par des moyens d'information nettement totalitaires, le travailleur est conditionné à apprécier la réalité d'une façon qui va dans

---

1. *Herbert Marcuse :* L'homme unidimensionnel *(éd. de Minuit).*

le sens et les intérêts du système. C'est le rôle de CJMS, la Presse, le Devoir, d'opérer ce conditionnement vital à la bourgeoisie » (1).

Que devient dans ces conditions la démocratie ? Les contestataires ne croient pas qu'un tel régime existe actuellement, ils estiment plutôt qu'il s'agit d'une dictature, à peine voilée, où tous les éléments d'une répression organisée sont présents. Précédemment, nous avons rapporté la réflexion d'un contestataire qui qualifiait le régime de « régime de dictature qui vise à abrutir l'individu » (2), d'autres parlent de « joug tyrannique », de « pseudo-démocratie, libre et juste, qui borne l'individu dans des illusions d'égalité sociale » (3), de « société déchue (...) où tout fonctionne avec la piastre au bout des doigts : ainsi nous sommes dirigés non par le politicien le plus compétent, mais par celui qui possède la plus grosse caisse électorale » (4), de « régime où l'exploitation de l'homme par l'homme est le seul critère de valeur » (5). Il ne s'agit pas de savoir si les institutions démocratiques existent effectivement, mais de savoir si elles fonctionnent bien selon l'optique qu'elles s'étaient données au départ. « Élire librement des maîtres ne supprime pas les maîtres ni les esclaves » disait Marcuse. Les contestataires ne le contredisent certainement pas puisque pour eux tant que les moyens ne seront pas donnés à tous de prendre en main leur destin, de participer à l'élaboration des politiques de l'avenir, il n'y aura pas de démocratie, car il y aura toujours des dominants et des dominés, des maîtres et des esclaves.

De la même façon que la démocratie qui prévaut actuellement est fausse, le dialogue qui pourrait s'instaurer entre les parties en présence : étudiants – gouvernement ou autorités du collège, ne saurait être authentique.

« Les premières approches de cette porte (du dialogue) que nous avons accomplies depuis quelques années nous ont démontré qu'elle

---

1. *Tiré d'un journal étudiant non identifié et cité par Roger Delorme dans un article de* L'Écho Laval *du 23 octobre 1968.*
2. L'Impact, *no 3, op. cit.*
3. Le Poing, *25 octobre 1968, op. cit.*
4. La Presse, *24 janvier 1969, quatre étudiants en philosophie de l'Université de Montréal.*
5. Le Poing, *25 octobre 1968, op. cit.*

n'était en fait toute grande ouverte que « pour mieux te manger mon enfant » (1).

le dialogue est souhaité « pour faire rentrer le mouton noir dans le troupeau » (2).

« le dialogue suppose la confiance. Il ne peut s'installer que dans une croyance à la volonté du partenaire d'en tirer loyalement les conséquences » (3).

Dans l'état actuel des choses, le dialogue est donc perçu comme un moyen de plus dont disposent les dirigeants dans le but d'intégrer et de canaliser la contestation. D'autant plus que les contestataires ont une méfiance certaine à l'endroit des dirigeants qui ne font rien pour faciliter les rapports entre les deux parties en cause :

« Le dialogue que les étudiants ont refusé aux autorités gouvernementales était a priori impossible à réaliser. Celles-ci devront toujours faire tout en leur pouvoir pour protéger l'ordre établi dans lequel elles se pavanent et se délectent et pour sauvegarder leurs multiples intérêts personnels faisant souvent fi des plus élémentaires principes humains (je pense aux saloperies de notre justice). De notre part, en tant qu'êtres humains et citoyens du monde, et surtout en tant que jeunes n'ayant en fait rien à perdre, nous éprouverons la nécessité de combattre de toutes nos forces cet ordre social corrompu jusqu'à la moelle. Il y aura toujours entre le présent ordre établi et les étudiants un canon à double bouche » (4).

« Nous souffrons de la traîtrise des gouvernements qui se plaisent à un immobilisme écoeurant qui aide le capitalisme étranger à nous dévorer » (5).

« Aussi loin que mon Père et moi nous nous souvenions, la politique a été un mensonge, ici comme ailleurs. (...) On m'a menti quand on m'a parlé de révolution tranquille qui laissait bien à ceux-là les sphè-

---

1. *Jean-Pierre Paré in* Prospectives, *op. cit.*
2. *Entrevue de Limoilou – 24 avril 1969.*
3. *Claude Charron –* Le Devoir, *23 octobre 1968, op. cit.*
4. *Jean-Pierre Paré, op. cit.*
5. L'Impact *— 25 novembre 1968, op. cit.*

res du pouvoir. On me ment quand on me parle de société juste et qu'on nourrit la caisse électorale avec ceux qui ont tout intérêt dans le contraire » (1).

Oppression subtile orchestrée par un pouvoir dont on se méfie, les contestataires valorisent la vision d'une société de participation où chacun, sans a priori, pourrait s'exprimer sur la conduite des affaires le concernant (et la politique est un de ces domaines), en étant sûr que son opinion ne sera pas émise en vain, mais que l'on en tiendra compte dans l'élaboration de la décision finale. Concrètement, cela se traduirait à deux niveaux : d'une part, au niveau de l'organisation du travail et des conditions de travail, c'est-à-dire dans un cadre restreint, chacun dans la mesure où il est impliqué dans le processus et connaît les problèmes, devrait avoir un pouvoir effectif. Dans le **manifeste du pouvoir étudiant,** élaboré dans le but de soutenir la candidature de Micheline Chartrand lors des élections dans le comté de Bagot en décembre 1968, cet aspect est développé :

« Cependant, en menant leur combat, les étudiants constatent que d'autres groupes ont un combat analogue à mener : ce sont (...) tous les groupes qui subissent une situation autoritaire qui ne leur permet pas d'utiliser au maximum leur capacité réelle de création, leur capacité réelle de prendre des initiatives. En somme, ce sont les groupes de ceux qui travaillent dans quelque secteur que ce soit de la vie sociale et qui ont peu de prise sur leurs conditions de travail, sur la définition de la portée de leur travail, sur l'orientation de la vie sociale, etc... C'est vrai pour les cultivateurs qui sont les mieux situés pour percevoir leurs problèmes et pour suggérer des solutions, mais à qui on laisse peu de choix ; c'est le cas des employés de bureau qui ont tous à leur façon une compétence indéniable qu'ils ne peuvent souvent pas mettre à profit. C'est le cas des travailleurs dans les usines et dans les industries qui ne sont que des exécutants dans le cadre d'un travail global qui les concerne quand même beaucoup. Bref, c'est le cas de tout le monde, à quelque niveau que ce soit » (2).

---

1. *Claude Charron, op. cit.*
2. Manifeste du pouvoir étudiant, *publié par le Pouvoir Étudiant, 6 novembre 1968.*

D'autre part, pour tout ce qui touche les orientations de la collectivité dans son ensemble, la participation de tous serait possible et nécessaire, mais ne porterait pas sur les modalités pratiques d'exécution comme précédemment, elle se limiterait à la détermination des objectifs et enjeux sociaux à poursuivre.

Telle est l'optique du pouvoir étudiant, mais il semble qu'une unanimité est loin d'être réalisée parmi les contestataires sur cette orientation de la société future. En effet, dans d'autres cas, on parle de tout détruire : « le mouvement est essentiellement négatif, négatif en ce sens qu'il veut détruire » (1) afin qu'aucun aménagement du système ne puisse se faire, de manière à repartir sur des bases totalement nouvelles ; or le pouvoir étudiant semble être un aménagement puisqu'il ne change pas fondamentalement le rapport dirigeants-dirigés et ne propose que des intermédiaires. La préférence va aussi à d'autres modèles :

« Cuba qui a un socialisme intéressant (. . .) la Tchécoslovaquie » (1).

« La lutte doit se fixer comme objectif final l'instauration d'un système socialiste, où, par la destruction des barrières, la créativité de chacun pourra se donner libre cours. Cet objectif implique une révolution non seulement dans les rapports de production, mais dans le mode de vie, la manière de penser, les rapports humains et le concept de la vie sexuelle de tous » (2).

CRITIQUE DES VALEURS

Le système existant repose sur un ensemble de valeurs qui sont, aux yeux des contestataires, tout aussi inadéquates que le système lui-même, car elles participent à l'asservissement des individus.

« La contestation s'inscrit à faux (. . .) envers un système social qui ne possède que des valeurs inadéquates humainement parlant et superficielles (. . .), bref un système social qui sclérose l'homme en

---

1. *Entrevue de Jonquière – 29 avril 1969.*
2. *Citée par Roger Delorme in* Écho Laval *– 23 octobre 1968, op. cit.*

l'identifiant à l'objet, à la machine pour produire, à la machine pour consommer » (1).

« Au lieu d'avoir des valeurs basées sur ton automobile, sur ton chalet, si tes valeurs sont basées sur la libération du travail, des sentiments de culpabilité, une certaine libération de toi-même, de l'individu, à ce moment-là ça change complètement » (2).

En fait les valeurs véhiculées par la société, loin d'être une contestation de celle-ci au nom de principes idéaux, en sont une justification, car elles n'ont fait qu'ériger en normes les fondements de l'activité économique existante.

« On a une économie qui est facile, on vit encore avec une économie de guerre. Il faut faire la guerre – « crisse » – pour que le système économique marche. T'es obligé de haïr un bonhomme que tu connais même pas pour que tu puisses manger, avoir une auto, 4-5 autos, une Brigitte Bardot » (2).

La compétition, la concurrence, la rentabilité nécessaires dans un régime de libre entreprise entre les diverses industries obligent les individus à adopter cette même attitude et à entretenir une certaine rivalité avec leurs semblables : dans un monde où tout se vend, on ne croit plus à la solidarité et à la fraternité, l'épanouissement des individus n'est pas la préoccupation première.

« Les révoltés vont refuser de payer le bien-être par l'auto-mutilation ou l'assoupissement dans un demi-nirvana consommationiste » (3) ; à notre avis, ce jugement est valable aussi pour les révoltés québécois à en juger par cette réflexion d'un occupant de la tour de l'administration de l'université Laval en octobre dernier :

« La consommation, la passivité, l'artificiel et le médiocre, voilà ce que fondamentalement les étudiants rejettent. À tous les niveaux :

---

1. *Cegep de Sherbrooke : Contestation et moyens d'action 18 novembre 1968.*
2. *Entrevue de Jonquière — 29 avril 1969.*
3. *Edgar Morin : Une révolution sans visage (p. 84) in* Mai 1968 : La Brèche, *op. cit.*

leur salle de cours, leur institution d'enseignement, leur localité, leur région et leur société » (1).

Les contestataires privilégient les valeurs de création, de liberté, d'autonomie, que l'homme ne soit plus un simple instrument victime de forces qui le dépassent, mais un être épanoui :

« (...) autant tu as réussi à faire de l'homme un instrument autant tu peux réussir à faire de l'homme un créateur » (2).

Pour résumer les différents aspects de la critique de la société abordés dans ce chapitre, nous laisserons parler Tocqueville qui, avec une lucidité de prophète, a imaginé les développements futurs d'une société et d'un type de gouvernement dont il ne voyait que les débuts :

« Je veux imaginer sous quels traits nouveaux le despotisme pourrait se produire dans le monde : je vois une foule innombrable d'hommes, semblables et égaux, qui tournent sans repos sur eux-mêmes pour se procurer de petits et vulgaires plaisirs dont ils emplissent leur âme. Chacun d'eux, retiré à l'écart et comme étranger à la destinée de tous les autres ; ses enfants et ses amis particuliers forment pour lui toute l'espèce humaine ; quant au demeurant de ses concitoyens, il est à côté d'eux, mais il ne les voit pas ; il les touche et ne les sent point ; il n'existe qu'en lui-même et pour lui seul et, s'il lui reste encore une famille, on peut dire du moins qu'il n'a plus de patrie. Au-dessus de ceux-là s'élève un pouvoir immense et tutélaire qui se charge seul d'assurer leur jouissance et de veiller sur leur sort. Il est absolu, détaillé, régulier, prévoyant et doux. Il ressemblerait à la puissance paternelle si, comme elle, il avait pour objet de préparer les hommes à l'âge viril ; mais il ne cherche au contraire qu'à les fixer irrévocablement dans l'enfance ; il aime que les citoyens se réjouissent pourvu qu'ils ne songent qu'à se réjouir ; il travaille volontiers à leur bonheur, mais il veut en être l'unique agent et le seul arbitre ; il pourvoit à leur sécurité, prévoit et assure leurs besoins, facilite leurs plaisirs, conduit leurs principales affaires, dirige leur

---

1. *Claude Pilon,* Le Devoir *— 23 octobre 1968.*
2. *Entrevue de Jonquière.*

industrie, règle leurs successions, divise leurs héritages ; que ne peut-il leur ôter entièrement le trouble de penser et la peine de vivre ! » (1).

D — STRATÉGIE ET ACTIONS

Valorisation de l'individu, critique de la société par une contestation globale, ces deux aspects mis de l'avant par les contestataires se devaient de trouver des manifestations concrètes dans lesquelles ils puissent s'exprimer, car dans l'esprit même des contestataires **toute idée doit déboucher sur l'action :**

« Émettre des idées pour des idées, c'est aussi peu positif que de faire de l'action pour le simple plaisir d'en faire. L'idée doit déboucher sur l'action » (2).

« Éviter la narcissisme intellectuel, c'est éviter de se couper de la réalité, du climat de lutte et de combat permanent que nous devons assumer » (2).

« Une ligne de pensée a été adoptée, celle de l'action. On ne peut nier sa valeur intrinsèque. Cette action ne doit pas s'embourber dans les différentes façons d'effectuer l'occupation » (3).

« Il y a beaucoup de gens conscients politiquement qui peuvent faire l'analyse de la société, de ses cadres exploiteurs, etc., mais tout ça aboutit à une démission finalement. Les analyses des intellectuels, particulièrement de ceux des sciences sociales, ont abouti à des clubs, à des chapelles de gauche qui discutent un soir sur le Viet-Nam, le lendemain sur le Biafra, etc. Ces gens-là ont besoin d'action, mais comme ils sont impuissants, ils la passent dans des mots.

---

1. *Alexis de Tocqueville :* De la démocratie en Amérique, *T. II, IVe partie, chap. VI, cité par Raymond Aron : Essai sur les libertés.*
2. *Cegep Lionel-Groulx — Document de novembre 68, op. cit.*
3. Le Poing, *15 octobre 1968.*

Le mouvement étudiant, qui doit éviter de s'enfermer dans des chapelles, a permis à un plus grand nombre de gens de s'impliquer et de réaliser que personne ne pouvait régler leurs problèmes à leur place. Le mouvement leur a donné le goût de se battre ; la prise de conscience, qui débouchait auparavant sur une démission, conduit maintenant à une implication dans les événements du milieu » (1).

Cette exigence d'une action en accord avec ses idées rejoint ce que nous disions dans notre première partie sur l'implication totale de l'étudiant contestataire dans ce qu'il fait ; en effet, découvrir une certaine vérité ne le satisfait pas s'il n'essaie pas dans le même temps de poser des actes pour démontrer la valeur de ses idées et acquérir de nouveaux adeptes, et pour se détacher, se différencier des autres, c'est-à-dire de ceux qui pensent différemment de lui. Il ne peut se contenter d'une contestation verbale, car il lui faut tenter d'influer sur la réalité selon l'orientation qu'il s'est donnée ; toute idée qui n'est pas assortie d'une pratique est qualifiée de démission.

Et d'ailleurs les contestataires se sentent pleinement concernés par l'avenir de la société québécoise, cette société dans laquelle ils seront bientôt projetés, mais pour l'édification de laquelle ils n'ont pas été consultés. Or, cette jeunesse et plus particulièrement la jeunesse étudiante, en raison des caractéristiques qu'elle possède en propre, a un rôle important à jouer qui procède de la responsabilité des étudiants **vis-à-vis de la société.**

« (. . .) je vois les contestataires comme des gars qui ont une tâche, la mienne que je considère principale, c'était, étant donné que moi par certains contacts, j'étais conscient plus que d'autres vis-à-vis certains problèmes, que c'était ma responsabilité d'en faire part à d'autres, que ce soit eux autres qui ressentent les mêmes problèmes que moi » (2).

« Les étudiants ont des responsabilités vis-à-vis de la société où ils vivent et vis-à-vis de l'humanité pour laquelle ils représentent un ferment d'espoir » (3) parce qu'ils sont plus à même d'être conscients

---

1. *Claude Charron in* Socialisme *69, no 16 – janvier – février mars 1969 : table ronde sur l'occupation étudiante.*
2. *Entrevue de Limoilou — 24 avril 1969.*
3. L'Aiglon *(Journal du cegep de St-Jean) no 1 — 29 octobre 1968.*

des failles et des lacunes du système actuel, ils ont une responsabilité face aux autres membres de la collectivité et les actes qu'ils engagent doivent servir la collectivité entière.

« Le rôle que Socrate avait joué auprès des citoyens d'Athènes, c'est un peu la jeunesse d'ici qui le joue auprès des Québécois » (1).

Conscience du peuple, la jeunesse sert de catalyseur entre les individus et la réalité et leur révèle à eux-mêmes leurs propres problèmes et leur renvoie l'image de ce qu'ils sont.

Une dernière remarque s'impose avant d'aller de l'avant dans notre étude. Il est vrai, et nous l'avons dit, que le mouvement d'octobre en était un spontané, brut, éclatant presque malgré les étudiants surpris eux-mêmes de leur audace et que les gestes qui ont été posés l'ont été souvent sans concertation préalable et sans qu'une stratégie explicite à long terme ait été mise sur pied ; la rationalisation, l'élucidation de la portée globale de ces actions ont été effectuées postérieurement et non déterminées au préalable. Cela ne veut pas dire que tout ce qui a été entrepris n'obéissait pas une logique venant de la fidélité à certains principes que les contestataires avaient faits leurs ; il n'y a pas contradiction à dire que même si ces principes, ces lignes de force n'ont pas été clairement explicités ou ne l'ont été en tout cas qu'après, ils ont quand même influencé la décision des contestataires dans leur choix des moyens d'action à promouvoir, car ils faisaient partie de l'attitude contestatrice comme telle.

LES LIGNES DE FORCE SOUS-JACENTES

L'affirmation d'eux-mêmes

Indépendamment de leur contenu, les actions entreprises par les étudiants relèvent d'un double but : d'une part s'affirmer et d'autre part transformer la société :

« nous sommes décidés à nous affirmer et à transformer ce système social que nous réprouvons » (2).

---

1. Le Poing, *19 octobre 1968.*
2. Le Soleil *(Saguenay) : Intervieuw de Paul Bourbeau, président de l'UGEQ — 23 septembre 1968.*

L'affirmation que les étudiants veulent faire d'eux-mêmes semble issue de deux exigences : la manifestation de l'autonomie des étudiants, de leur volonté de s'occuper eux-mêmes de leurs propres affaires et de l'avenir de la société, d'une part :

« Cette évolution vers laquelle nous nous dirigeons, fabriquons-là nous-mêmes (. . .). Cette société de demain, ce sont les étudiants qui vont la remplir, alors c'est à ceux-ci de la construire » (1).

et de l'autre le besoin de se démarquer par rapport aux autres étudiants. Comment interpréter les divers comportements que les contestataires adoptent à l'intérieur des institutions d'enseignement (chants, habillement caractéristique, vocabulaire particulier, etc.) sinon comme la volonté de s'affirmer en tant que groupe et en tant que différents (c'est l'interprétation que donnent deux animateurs du cegep Lionel-Groulx dans leur analyse du groupe des contestataires de cet établissement. Le Thérésien no 7, 13 décembre 1968) ; il leur paraît important de se différencier et par là même de pouvoir se faire reconnaître par l'ensemble de la population collégiale.

La transformation de la société

S'affirmer, mais aussi par les gestes posés tenter de transformer la société contestée. Dans ce domaine, les contestataires n'ont pas de solution concrète à proposer ou à promouvoir : de la même façon que l'occupation possédait sa dynamique propre et qu'au fur et à mesure de son évolution les étudiants impliqués lui donnaient un sens, l'action possède sa dynamique propre, laisse entrevoir des perspectives ignorées jusqu'alors, forme des gens à une nouvelle perception, trouve de nouveaux moyens :

« (. . .) ce que l'on veut, je vais dire franchement, on ne le sait pas, ce qu'on veut réellement on ne le sait pas. On se rend compte d'une chose actuellement, c'est qu'il y a des malaises, et puis c'est ça qu'on a fait partir au mois d'octobre dernier : tel problème, tel problème, on veut que ça sorte, puis moi je crois que c'est dans l'action qu'on verra ce qui va arriver » (2).

---

1. Gachepé, *op. cit.*
2. *Entrevue de Limoilou.*

on provoque une situation propice à l'émergence d'un certain nombre de choses sans préjuger à l'avance de ce qu'elles seront.

Cette absence de solutions de rechange caractérise un peu tous les mouvements étudiants mondiaux et, selon l'interprétation de M. J. Julliard du mouvement étudiant français qui corrobore ce que nous avions nous-mêmes constaté au Québec, elle relève d'un souci démocratique extrême :

« Il est significatif que les principaux dirigeants du mouvement étudiant se soient le plus souvent refusés à définir clairement les objectifs finals de leur action. Les définir trop précisément serait se substituer aux masses. Se comporter en bureaucrates de la révolution, cette révolution qui, selon le mot de Trotski est « l'irruption violente des masses dans le domaine où se règle leur destinée » (1).

L'accroissement du niveau de conscience

Un objectif capital vers lequel tendent toutes les activités des contestataires, en un premier temps, vise à accroître le niveau de conscience de la population en général, de la population étudiante en particulier. Nous disons bien en un premier temps, car ultérieurement il s'agira de déboucher sur des actions politiques précises qui provoqueront une transformation radicale de la société. Les contestataires croient qu'une action d'envergure ne sera possible que le jour où l'ensemble de la population québécoise se sentira concernée, inquiétée :

« Les animateurs de la génération montante ne sont peut-être pas plus nombreux que ne l'étaient ceux qui ont mis au monde le Bloc populaire, l'Union nationale, le FLQ, le RIN, le MSA et le PQ, mais de l'expérience de leurs aînés ils ont retenu une chose : pour agir, la masse doit être secouée, poussée à l'action, provoquée, impliquée » (2).

Nous avons assez insisté précédemment sur ce point pour ne pas y revenir, contentons-nous seulement de mentionner un danger que peut rencontrer ce type d'actions. En effet (et le mouvement dans les

---

1. *Jacques Julliard : Syndicalisme et Révolution, in* Esprit *no 6-7, juin — juillet 1968.*
2. *Martine Corrivault —* Le Soleil *(Québec) 17 octobre 1968.*

cegeps s'est heurté à cet obstacle) ces activités ne sont pas « payantes » dans l'immédiat, ceux qui y participent n'en retirent aucun avantage tangible correspondant à l'énergie qu'ils ont déployée, mais uniquement au niveau de conscience plus grand qui peut-être se retournera contre le mouvement lui-même dans la mesure où les participants constateront qu'ils se sont fait « fourrer ». Un tel mouvement peut perdre ainsi de ses éléments les plus conscients, las d'attendre que cette conscience gagne la masse tout entière avant d'entreprendre des actions positives. M. Paul Bertrand aborde cette question en guise de commentaires à la discussion sur le mouvement étudiant qu'il animait (1) : en réponse aux personnes qui indiquaient que la prise de conscience est nécessaire « pour que les étudiants se dégagent de l'impuissance traditionnelle des Québécois », il insiste sur le danger que peut présenter une telle affirmation :

« Cette dernière idée me semble très profonde et très juste, mais en même temps inquiétante : si la simple verbalisation d'une insatisfaction était une première étape indispensable, il n'en reste pas moins qu'elle peut déboucher sur un nouveau constat d'impuissance de ceux qui parlent et devant qui les murs de Jéricho ne s'écroulent pas. En d'autres termes, il n'y a qu'un pas de la verbalisation au verbalisme ».

Peut-être ce jugement est-il prématuré dans la mesure où octobre ne fut que le premier acte, le précédent créé pour qu'autre chose soit possible et l'éventail de ces possibilités est loin d'être couvert.

Le refus des concessions et du dialogue

Une autre caractéristique présente dans toutes les actions entreprises par les contestataires réside dans l'intransigeance de leurs auteurs, leur refus des concessions et du dialogue. Et d'ailleurs la logique de leurs idées les oblige à adopter cette attitude : pour être fidèles à eux-mêmes, ils se doivent d'être intransigeants, de refuser toute concession, tout arrangement avec les autorités en place et le système. Concrètement, ils se placent délibéremment en dehors du système refusant de prendre en considération ses modalités de fonctionnement. S'ils acceptent de transiger sur un point particulier, ils

---

1. Socialisme 69, *table ronde, op. cit.*

se feront à leur tour contester par une minorité plus radicale qui verra dans ce qu'elle pense être une démission la voie ouverte vers le réformisme et l'abandon de la perspective d'un changement total de la société (ce qui ne devrait pas manquer de se produire, étant donné l'inéluctabilité de certains phénomènes). S'ils maintiennent leur ligne « dure », les contestataires se condamnent pratiquement à n'être toujours qu'une minorité et à agir comme groupe marginal jusqu'au jour où, dans la logique de leur conception, l'ensemble de la population reprendra leurs mots d'ordre, contestera ses maîtres et s'occupera elle-même de son avenir.

La jonction entre les luttes étudiantes et ouvrières

Sous une forme ou sous une autre, la stratégie adoptée comprendra des facteurs identiques : d'une part un militantisme en faveur de l'indépendance du Québec et d'autre part la jonction des luttes étudiantes avec celles d'autres groupes sociaux (syndicats ouvriers, ouvriers en grève, comités de citoyens, etc.). Les déclarations en faveur de ces deux orientations concrètes ne manquent pas et nous n'en mentionnerons que quelques-unes, porte-parole pour la circonstance de tout ce qui s'est dit et écrit à travers la Province à ce propos. « Par sa base même le mouvement étudiant rejoint les revendications ouvrières » (1) et de fait des rencontres entre les deux groupes ont été organisées (un compte rendu d'une de ces réunions porte la date du 19 octobre 1968), les journaux de comités ouvriers de la région de Montréal que nous avons pu consulter parlent des mouvements étudiants en termes favorables.

« Beaucoup de jeunes sont prêts à sacrifier tout ce qu'ils ont pour permettre à tous d'avoir des chances de vivre heureux » ; « Solidarité étudiants-ouvriers » (2).

Ce même comité de St-Henri a créé un sous-comité à l'éducation dans le but de voir concrètement les actions des étudiants liées à celles des ouvriers. À plusieurs endroits, les étudiants ont donné leur appui aux ouvriers et ont participé plus ou moins activement aux diverses manifestations que ces derniers ont entreprises pour faire aboutir

---

1. Le Tremplin *(Journal du cegep de Rouyn-Noranda) 11 novembre 1968.*
2. Pouvoir ouvrier *(Journal du Comité de St-Henri) no 3, octobre 1968.*

leurs revendications. Des étudiants ont manifesté avec les chauffeurs de taxi de Montréal dans leur contestation du monopole de la compagnie Murray-Hill (30 octobre 1968) ; des mots d'ordre de boycottage des produits de la Société Seven-Up sont lancés dans les cegeps pour appuyer les travailleurs de cette compagnie dans leurs revendications salariales ; à Rouyn-Noranda, le journal étudiant critique la politique sociale de Noranda Mines et lance le slogan :

« la mine aux ouvriers
le cegep aux étudiants
le gouvernement au peuple » ;

à Sherbrooke les étudiants de l'Université et du cegep assistent aux manifestations organisées par les ouvriers de la Domtar à Windsor et East Angus (notamment le 8 novembre 1968), etc.

L'option indépendantiste

« De fait, le Québec et l'étudiant se ressemblent, et c'est peut-être pour cela qu'ils s'entendent si bien... Tous deux sont jeunes et n'attendent que le moment propice pour être libres et faire leurs preuves » (1).

« Le Québécois doit être vraiment maître chez lui, étant le fils de cette société française » (2).

« Nous voulons vivre... et vivre en français » (3).

« Il serait inutile de dépenser tant d'énergie, de risquer de démantibuler un système d'éducation dont l'ouvrier fait les frais, quand en tant que citoyens nous continuerons d'être les pions du jeu des capitalistes anglais » (4).

Rappelons que l'U.G.E.Q., en mars 1969, lance « l'opération Québec », qui est une campagne provinciale en faveur de l'indépendance et qui précise les orientations propres de l'union sur cette question.

---

1. Le Nemrod *(Journal du collège de Hauterive) no 1 – octobre 1968.*
2. Gachepé, *septembre-octobre 68, op. cit.*
3. L'Antenne, *no 3 – 18 novembre 1968, op. cit.*
4. Trait-d'Union, *op. cit.*

Ces constantes que nous avons décelées en observant les faits et gestes des contestataires et en les interrogeant sur leur signification nous semblent fondamentales pour la compréhension de leur stratégie à long terme et des faits observables effectués à plus court terme.

LA STRATÉGIE À LONG TERME

Si nous abordons la stratégie à long terme avant de recenser les actions à court terme, c'est que nous croyons que les secondes découlent de la première de la même façon que cette dernière est issue de l'idéologie des contestataires. Le principe directeur vers lequel tendent toutes les actions est, bien évidemment, la transformation de la société ; on ignore encore selon quelles modalités cette mutation s'effectuera et quelle forme adoptera le système transformé, mais on possède au moins certaines lignes de force : que la rationalité économique cède le pas à la subjectivité humaine, qu'on permette et organise une libération authentique de l'homme, etc. Les moyens pour parvenir à ce but sont multiples, des plus généraux aux plus particuliers.

L'information et l'animation

L'information et l'animation sont les deux moyens choyés par les contataires, le premier pour pallier les lacunes que les gens possèdent dans ce domaine — on pense en effet qu'un nombre de messages plus grand entraînera automatiquement une prise de conscience des problèmes, que les gens auront une prise plus grande sur le réel et seront plus à même de formuler un jugement — le second pour aider les individus à formuler ce jugement. L'information peut d'ailleurs s'effectuer sous plusieurs formes : exposer des faits, des chiffres qui parlent d'eux-mêmes (« faut amener des faits, sortir des chiffres, donner de l'information, instruire la masse » (1)), contrecarrer l'information officielle en ayant ses propres canaux de communication (« refaire l'information, boycotter les media traditionnels et les remplacer par les nôtres » (2), convoquer des assemblées de parents

---

1. *Entrevue de Limoilou.*
2. Le Mercure, *op. cit.*

pour leur exposer le point de vue des étudiants comme cela s'est fait durant l'occupation), ou encore pratiquer, selon la proposition de certains, la « guerilla idéologique » (1). Ces moyens de formation sont orientés vers les individus afin de leur faire acquérer cette mentalité nouvelle dont nous parlions, mais ne sont pas des moyens de pression ou des actions susceptibles de gêner le pouvoir en place et de gripper le fonctionnement du système. De même lorsqu'on parle de contestation permanente, on ne précise pas ce que cela signifie ni sous quelle forme elle doit se manifester, il s'agit plutôt d'une attitude, d'un comportement individuel à adopter qui rendra l'individu critique dans tous les domaines de son existence.

Les moyens particuliers

Les moyens particuliers portent sur les domaines restreints du système social qui sont significatifs de l'ensemble et auxquels on s'attaque en attendant de pouvoir concrètement détruire le système. Cela veut dire qu'on essayera de créer des brèches, des fissures qui seront des portes ouvertes à des changements plus profonds. On peut dire que la pédagogie nouvelle, l'école nouvelle, telles que voulues par les contestataires sont de ces brèches que l'on tente de percer. En effet, si, comme l'affirment les contestataires, l'école actuelle sert au maintien de l'ordre établi, produit des individus conformistes, futurs profiteurs de l'ordre social et exploiteurs des ouvriers qui auront tout intérêt à ce que le système reste identique; au contraire l'école nouvelle basée sur le développement individualisé de l'étudiant fournira des individus autonomes et libres qui ne pourront supporter de vivre dans la société telle qu'elle existe actuellement, au milieu des contraintes qu'elle impose.

« L'école nouvelle vise non seulement à la destruction du système actuel, mais à tout système qui ne permettrait pas à l'individu de s'épanouir dans la collectivité (...). L'école que nous voulons établir s'inscrit dans une optique de capacité d'auto-détermination tant de l'individu que du groupe » (2).

Elle serait donc un puissant moteur de changement puisqu'elle formerait au départ les individus capables de donner à la contestation sa pleine dimension.

---

1. Écho Laval, *23 octobre 1968.*
2. *Cegep Lionel-Groulx, document de novembre, op. cit.*

La nouvelle répartition du pouvoir à l'intérieur des établissements scolaires, telle que demandée par les contestataires au nom du pouvoir étudiant, de la cogestion ou de l'autogestion, engendrerait si elle était effectivement réalisée, un déséquilibre de l'ordre établi. En effet, au nom de ces idées, il s'agit de remettre aux étudiants une part importante du pouvoir qui, pour l'instant, est l'apanage des administrateurs et des professeurs. En les faisant participer réellement à l'organisation de leur vie dans le collège, comme cela s'est produit durant l'occupation, des étudiants se découvrent capables de la mener à bien (détérioration du sentiment d'impuissance évoqué précédemment) et cette capacité sera un facteur d'innovation dont ils seront porteurs à leur entrée dans le monde professionnel.

« Ils (les étudiants) doivent tendre à changer leur milieu social, et ce dans une optique globale. L'étudiant doit viser à la longue à la gestion de son institution, il doit s'intégrer dans certains cadres de la société pour mieux les contester dans ses structures internes » (1).

La période que l'étudiant passe aux études lui sert de terrain d'expérimentation en vue d'une action ultérieure et efficace contre la société. Un des participants de la table ronde organisée par la revue Socialisme 69 en novembre 1968 et dont nous avons déjà parlé précise cette notion de « brèche à ouvrir » et considère que le meilleur moyen d'y parvenir est de « bâtir à l'intérieur du système, un système qui est en rupture complète avec lui », reprenant ainsi à son compte une phrase de Daniel Cohn-Bendit. Et d'ailleurs, il n'est pas le seul à parler de l'éventualité d'édifier une société parallèle, cette idée a effleuré un peu tous ceux qui ont participé à l'occupation des cegeps puisque à ce moment-là l'image leur était donnée d'une société autonome :

« Nous (ex-occupants) devons bâtir une société parallèle » (2).

« Je préfère crever dans un système parallèle que nous nous serons érigé nous-mêmes plutôt que de crever dans le système actuel » (3), disait M. P. Paré en citant Réal Valiquette.

---

1. Le Thérésien, *septembre 1967 cité par M. Léon Debien : « Lionel-Groulx... pourquoi ? »*
2. Trait-d'Union, *no 6, op. cit.*
3. Prospectives, *op. cit.*

Les moyens radicaux

Un certain nombre d'autres moyens d'action plus radicaux sont évoqués dans quelques textes, mais, si leur utilisation nous semble entrer dans la logique des contestataires, nous ne pouvons pas préciser quelle proportion de la population étudiante y est favorable ni si ces moyens seront effectivement employés.

Un article du journal « Écho Laval » en date du 23 octobre 1968 rédigé par M. Roger Delorme et dont une photocopie nous est parvenue par l'intermédiaire d'un cegep de la région de Montréal rapporte, pour les critiquer, les mots d'ordre diffusés dans certains « journaux étudiants ou révolutionnaires (qui) ont été publiés pour les besoins de la cause ». Nous citons sans ordre des extraits de cet article fait lui-même de citations de ces journaux étudiants :

« Pour changer des schèmes mentaux aussi fortement ancrés, le rôle du révolutionnaire est de faire la guérilla idéologique. Comment ? En multipliant les attaques rapides et imprévues contre le pouvoir. Les moyens sont nombreux : de l'humour qui rallie les rieurs, à l'imagination, en passant par la création de pouvoirs parallèles, exactement comme ceux qui existent présentement dans les cegeps et l'Université de Montréal. Ceci fournit un point de référence à l'homme de la rue qui découvre peu à peu l'existence d'une réalité autre que celle qu'on lui infuse quotidiennement. »

« Pour singer et ridiculiser la censure gouvernementale : interdisons la vente au Quartier Latin des journaux qui refusent de publier les communiqués du mouvement révolutionnaire ».

« Pour lutter contre le conditionnement des esprits : imposer par huées et chahuts aux salles de spectacle le remplacement de la publicité et des actualités par la projection de courts métrages démystifiants et non soumis à la censure préalable du gouvernement. »

« Nous devons devenir des comités d'agitation permanente, popularisant l'idée de formes d'actions nouvelles, passer de la violence spontanée à la violence organisée. »

Les trois dernières citations sont des expressions pratiques de ce qui est appelé précédemment « guérilla idéologique. »

« (...) l'échelon suivant de l'escalade, après l'occupation, c'est la lutte armée » (1).

L'auteur de cette affirmation ne dit d'ailleurs pas si cette optique est sérieusement envisagée, il veut seulement signifier que les actions ultérieures à l'occupation sont en régression par rapport à cette dernière, car le stade supérieur n'a pas été réalisé. Le journal « Le Mercure » de l'école des Hautes Études commerciales du 30 octobre 1968 reprend en la développant l'idée de « Che » Guevara : « il faut créer d'autres Vietnam ». En effet, « parce que la société contestée est trop forte, trop pénétrante, parce qu'elle a embourgeoisé plus ou moins chacun de nous, parce que les valeurs qu'elle a inventées sont trop ancrées en nous », il ne peut y avoir opposition massive, prise de pouvoir immédiate, il faut « faire la guérilla, faire une insurrection intangible, un combat invisible, une bataille nationale, (...) saboter toute action des cliques dirigeantes, psychologiquement et physiquement, il faut refaire partout des Viet-Nam, fonder d'autres F.L.Q. ». Il s'agirait donc de promouvoir des modes de prise de pouvoir tels qu'ils se sont pratiqués ou tels qu'il tendent d'être utilisés dans divers pays sous-développés.

En fait, cette stratégie n'en est pas une puisque ce ne sont que des directions, des orientations lancées un peu au hasard parce qu'on sent que c'est par là qu'il faudrait se diriger, mais aucune ligne n'est étudiée jusque dans ses moindres détails d'application en vue d'en déduire des comportements pratiques. À notre connaissance, aucun essai de synthèse rigoureux entre, d'une part les données de la réalité sociale en question et, d'autre part les possibilités d'action contre cette société en fonction de ce qu'elle est n'a été tenté. Il semble que les contestataires, surpris par la rapidité des événements, ne peuvent en dégager toutes les implications, ni des leçons cohérentes pour l'avenir. (Nous précisons toutefois que notre documentation ne prétend pas être exhaustive et il est fort probable qu'elle soit défaillante précisément sur cet aspect.)

Il nous reste un dernier point à envisager avant de clore cette étude de la stratégie des contestataires, ce sont les opérations qui ont été menées durant le mois d'octobre 1968. Nous nous limitons à cette pé-

---

1. Socialisme 69, table ronde, op. cit.

riode, car elle constitue un temps fort du mouvement étudiant dans les cegeps et comme telle en est le révélateur.

LES ACTIONS ÉTUDIANTES

Plutôt qu'un inventaire minutieux des divers moyens utilisés, il nous paraît pertinent de dégager en un premier temps les paradoxes inhérents à toute action immédiate.

Réforme ou révolution

Pour schématiser, nous pouvons dire que si la stratégie à long terme a pour but un changement total de la société, à la limite une révolution, les actions à court terme appellent des revendications précises et concrètes. En fait, le processus est plus complexe encore, car si les opérations lancées par les contestataires se veulent révélatrices de leur optique révolutionnaire, elles doivent être accessibles à l'ensemble de la population étudiante plus modérée et subiront de ce fait une altération de leur contenu radical. Par ailleurs, si le mouvement de contestation globale n'aboutit pas en tant que tel et avorte en chemin, il donnera lieu pourtant à des réformes, des aménagements internes récupérés par le système, car il aura mis à jour un certain nombre de malaises. Edgar Morin (1) évoque ce paradoxe pour caractériser le mouvement français :

« D'ores et déjà, par un de ces paradoxes que chérit l'histoire, il est certain que l'explosion révolutionnaire aura servi de mise à feu, d'amplificateur, d'accélérateur d'une réforme moderniste qui abolira la vieille féodalité universitaire (. . .), va permettre de faire place aux règles d'efficience et à la rationalisation généralisée du système universitaire (. . .). Mais en même temps et contradictoirement l'explosion révolutionnaire va approfondir la crise de fond, c'est-à-dire le sentiment profond d'angoisse ou de colère que ne réduiront pas au contraire les campus modèles, les séminaires fonctionnels, les Débouchés – Grands Collecteurs. Une partie du monde entier concentrera en lui comme jamais et c'est là le début d'une ère nouvelle, le sentiment, la conscience de l'insuffisance radicale de la civilisation adulte, le

---

1. *Edgar Morin : la commune étudiante,* in mai 1968 : La Brèche, *op. cit. (page 30).*

désastre de la vie techno-bureaucratique dans le travail, petite-bourgeoise ritualiste hors du travail, des lèpres, carences et misères humaines des sociétés riches ».

Un mouvement révolutionnaire radical provoque donc en même temps une consolidation du système, alors qu'il voulait en être le destructeur et, parallèlement, approfondit et rend plus aigu le malaise initial. En dépit des apparences, la question fondamentale, c'est-à-dire la remise en cause du bien-fondé des sociétés techniquement développées demeure. Cette dialectique entre le pôle revendicatif et pôle révolutionnaire s'incarne dans un exemple concret : la revendication en faveur de débouchés assurés au sortir des études tout en contestant le rôle que la société assigne à son élite universitaire et dont les contestataires seront membres le jour où ils trouveront un emploi. Laissons encore ici la parole à Edgar Morin pour nous situer cette contradiction :

« Ce n'est pas seulement en France que la crise étudiante naissait comme d'une électrolyse à partir de deux pôles extrêmes : d'une part l'inadéquation de l'Université à la poussée démographique étudiante et aux débouchés professionnels, c'est-à-dire à la fois sur-filtrant la montée vers l'Université et sur-produisant des diplômés sans emploi ; d'autre part, la trop grande adaptation des études universitaires aux carrières techno-bureaucratiques de la société bourgeoise. La crainte ou le refus de sombrer dans la morne vie de l'homme « uni-dimensionnel », la crainte contradictoire de ne pas avoir une carrière assurée et ascendante dans la civilisation du bien-être, ces deux craintes constituant les ferments d'une double conscience étudiante » (1).

Pour nous persuader que ces deux aspects font partie intégrante du mouvement québécois, il nous suffit de nous rappeler que d'une part, dans tous les cegeps occupés en octobre, des ateliers de travail ont examiné la question des débouchés et mis en cause le gouvernement provincial pour son absence de planification économique et d'autre part, les déclarations de ces mêmes contestataires sur le refus de devenir des exploiteurs. Le même dilemme se retrouve à propos de la question des prêts et bourses ; optant pour la gratuité de l'enseigne-

---

1. *Edgar Morin : Une révolution sans visage, in* mai 1968 : La Brèche, *op. cit. (page 68).*

ment ou pour un enseignement immédiatement rentable, les critères d'attribution des prêts et des bourses ainsi que les modalités pratiques d'octroi ont pourtant été discutés et critiqués durant les occupations par des ateliers de travail constitués à cet effet. Et d'ailleurs, de la bouche même des contestataires, les revendications particulières mises de l'avant pour justifier les actions en conséquence l'ont été dans le but de sensibiliser l'ensemble des étudiants aux problèmes généraux posés par la société globale, mais n'avaient pas de signification en elles-mêmes ; il fallait des points précis significatifs d'un malaise général pour permettre à la « masse » d'aller plus en profondeur dans l'analyse de la société à partir de ces réalités partielles identifiées.

« C'est un peu en fait comme lorsqu'on a préparé la réunion du conseil national à Montréal, on a préparé une fin de semaine et puis on a présenté un document bien objectivement (...) sur un ensemble de problèmes : les prêts-bourses, accessibilité à l'université, marché du travail, etc. On a présenté ça devant les étudiants, ce qui ressortait de ça, c'est qu'il y avait un malaise, alors on l'a dit en fin de compte clairement et les gars ne l'ont pas compris... Ça leur prenait des petits points précis (...) après ça nous a permis d'aller plus en profondeur » (1).

L'occupation

L'occupation, en tant que moyen d'action spécifique a reçu de la part des étudiants de nombreuses et parfois contradictoires justifications. Au terme d'un processus revendicatif où mémoires, comités consultatifs, participation au conseil d'administration des collèges et à la commission pédagogique n'ont abouti à aucun résultat positif, il semblait nécessaire pour certains d'entreprendre une action plus spectaculaire afin d'inciter les pouvoirs publics à agir dans les domaines qui font problème. Pour d'autres, elle est un préalable à un travail d'études approfondi, car elle permet de rassembler tous les étudiants sur un lieu qui leur est commun et leur laisse le temps de réfléchir à leurs problèmes. Pour d'autres encore, elle est la normalisation d'une situation anormale en temps ordinaire et ne fait que redonner le pouvoir à qui il revient de droit, c'est-à-dire aux étudiants :

---

1. *Entrevue de Jonquière.*

« Par-dessus tout, il faut rejetter l'idée que l'occupation demeure une situation anormale (. . .) L'occupation n'est pas un moyen de pression comme les autres dans notre société pseudodémocratique. Elle donne le pouvoir à ceux à qui il appartient vraiment. Il s'agit d'une normalisation de la situation » (1).

Moyen de pression pour les uns, prise de pouvoir pour les autres, ces contradictions peuvent s'interpréter en termes de stratégie : en effet, l'optique des contestataires a pu être celle d'une prise de pouvoir, mais dans leur recherche d'une audience plus large auprès de l'ensemble des étudiants, il leur a fallu donner un contenu plus modéré, plus acceptable à leur objectif, trouver des points précis de revendication susceptibles « d'accrocher » et quelques-uns auront pu s'attacher à cet aspect premier sans le dépasser dans une contestation globale. D'aucuns parleront de manipulation, car les « têtes » du mouvement se seraient servis d'eux pour promouvoir leur propre optique, délaissant les revendications de l'ensemble qu'ils avaient pourtant provoquées.

« Quoique les revendications ne sont qu'une partie de la contestation étudiante, elles ont quand même leur importance et même si l'Ugeq ne s'en est servi que comme prétexte à la révolution (de l'éducation et de la société), il en reste que c'est par celles-ci que Québec a interprété tout le mouvement qui s'est abattu sur lui (. . .) Il en reste que si ce fut les prétextes pour les « têtes », c'était quand même des raisons d'action pour la masse peu informée. Les cégépiens ont en effet voté pour les motifs qui leur ont été présentés, à savoir (en ordre de priorités) :

1) la deuxième université française à Montréal (. . .)
2) le problème des Prêts-Bourses (. . .)
3) la question pédagogique (. . .)
4) les problèmes locaux (. . .)

« Prétextes pour la révolution, quoi d'autre peut-on penser, si, après information, on se rend compte qu'on s'est royalement fait « fourrer ? » (2).

---

1. *Cegep Édouard-Montpetit :* le pouvoir étudiant *(auteur anonyme), 15 octobre 1968.*
2. L'Épic *(Journal du cegep de Hull) no 4 — 12 novembre 1968.*

Il semble cependant que le nombre des étudiants ayant participé au mouvement d'octobre et qui s'avouent ainsi déçus et victimes d'une machination est réellement peu important. Ceux qui étaient peu contestataires au départ se sont progressivement laissés gagner par le courant de la contestation globale. En un sens, ce moyen d'action particulier qu'est l'occupation, comme tout ce qui s'y rattache (ateliers de travail, plan de cogestion et d'autogestion, etc.), est dirigé d'abord sur le milieu étudiant afin d'en accroître le niveau de conscience et de le cimenter avant de vouloir provoquer l'environnement extérieur. Il y eut pourtant des actions qui ont donné lieu à des manifestations auprès de la population et qui voulaient être des prolongements du mouvement spécifiquement étudiant : tels ont été le cas a) de la marche du lundi 21 octobre organisée par l'Ugeq et qui a été un succès à Montréal puisqu'un nombre très important d'étudiants (10,000 selon certains) y ont participé avant de reprendre les cours le lendemain ; b) de la candidature de Micheline Chartrand sous la bannière « Pouvoir Étudiant » lors des élections partielles du 4 décembre 1968 dans le comté de Bagot afin de propager leurs idées ; c) des réunions d'information que les occupants des collèges ont tenu auprès de la population locale afin de préciser leurs idées et objectifs ; d) plus tard de l'appui apporté aux ouvriers en grève (garages, construction, etc.), de l'opération McGill, etc. Mais il faut noter que ces opérations ont été peu nombreuses et qu'une difficulté certaine se présente lorsqu'à partir d'une prise de conscience il s'agit de poser des gestes précis et politiques, obstacle perçu d'ailleurs par les étudiants eux-mêmes :

« Vers la fin de l'occupation, une transition était en train de s'opérer, du culturel au politique, mais qui ne réussissait pas à se définir en termes de gestes à poser. On occupe, on prend conscience, mais on est impuissant à poser des gestes politiques » (1).

Cette constatation n'en est pas une d'échec, car diverses explications interviennent pour justifier cet état de fait : le mouvement d'octobre n'a pas de précédent au Québec même et les contestataires, faute d'un précédent historique et d'un point de référence, doivent tout inventer : leur idéologie comme leur stratégie et il est normal que cela

---

1. *Socialisme 69, table ronde, op. cit.*

se fasse avec un certain tâtonnement (1). Par ailleurs, un appui réel de la part d'autres groupes sociaux aurait été nécessaire pour qu'une action politique d'envergure soit possible ; or, il semble que si des contacts ont effectivement eu lieu avec les ouvriers, la définition d'objectifs communs n'était pas encore intervenue. De plus, il n'est pas certain que les étudiants dans leur ensemble étaient prêts à entreprendre des actions politiques radicales :

« *De tels gestes auraient impliqué selon moi un beaucoup trop petit nombre de personnes. D'accord, il fallait passer du culturel au politique ; mais je pense que la révolution culturelle qu'on voulait faire ne s'était pas faite avec suffisamment d'étudiants pour qu'on puisse passer au plan politique* » (2).

Cette réflexion nous amène à poser la question de l'avenir de la contestation et des actes concrets que ses partisans pourront poser, compte tenu des limites et possibilités que nous avons mentionnées Les réactions de contestataires au lendemain des journées d'occupation sont pessimistes : ils ne croient pas à l'homogénéité de la classe étudiante et se rendent compte qu'une action reçoit difficilement l'assentiment de la majorité. Il semble qu'il y ait eu, depuis cette date, une évolution du mouvement contestataire : il s'est regroupé à travers la Province, a approfondi sa théorie et ses exigences et s'est accepté comme minorité :

« *(. . .) depuis octobre, on a pu observer chez les forces dynamiques du milieu étudiant cette acceptation* d'agir comme minorité *devant une* situation donnée *Ce phénomène a provoqué et continue de provoquer la formation de différentes cellules d'action qui, loin de se retrancher de la réalité, font ressortir les conflits d'un milieu et agissent en fonction de ce milieu, par différents types d'action* » (3).

---

1. *Les contestataires du cegep Lionel-Groulx ont abordé cette question au cours de l'entrevue que nous avons eue avec eux.*
2. *Socialisme 69, table ronde, op. cit.*
3. Le Thérésien, *no 9, 3 mars 1969.*

E — CONCLUSION

Cette tentative de cerner l'idéologie des contestataires, d'en dégager les variables fondamentales n'est certes pas complète : beaucoup de choses seraient encore à dire.

La situation privilégiée et ambiguë de l'étudiant dans la société n'a pas été abordée : privilégiée, car l'étudiant n'a aucune obligation particulière et n'est pas astreint à un travail similaire à celui d'un ouvrier ; ambiguë aussi, car l'étudiant est en quelque sorte un travailleur en sursis : sa situation n'étant que transitoire, elle ne peut lui apporter que des motivations temporaires et il est probable qu'il recherchera ailleurs des motivations à son comportement et une finalité à son existence. De même, nous n'avons pas cherché à insérer le mouvement de contestation dans l'évolution historique du système d'éducation et de sa réforme ni dans celle de la société québécoise, ce qui aurait sûrement été riche d'enseignement. Nous n'avons pas davantage entrepris un bilan du mouvement d'octobre, de son impact sur l'ensemble de la population étudiante et globale, de ses répercussions et des objectifs atteints. Nous nous sommes limitée à un domaine bien défini.

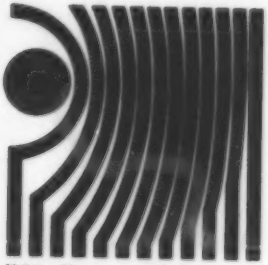
Il ressort de notre analyse que les contestataires tendent à promouvoir une autre rationalité à l'intérieur du système social. À celle qui prévaut actuellement et qui en est une a posteriori, bâtie sur un état de faits préexistant et servant à le justifier, les contestataires opposent une rationalité qui rendrait compte de la volonté des hommes d'avoir prise sur leur histoire et qui prendrait en considération le bonheur de l'homme et de la collectivité avant de se soumettre à des impératifs de quelque ordre que ce soit (économique, juridique, etc.). Peut-être le mouvement de contestation tel que nous l'avons perçu est-il, par son extrémisme, nécessaire à nos sociétés techniquement développées et évoluant vers une cybernétisation à plus ou moins longue échéance puisqu'il est la négation même de ces sociétés. C'est en tout cas la conclusion de M. Gérard Marier dans le texte auquel nous faisions allusion précédemment (1) :

« Sans l'effort de la jeunesse pour ramener au chaos notre monde afin qu'il se revigore, ce dernier serait voué à l'auto-destruction ».

---

1. *Le Devoir, 18 octobre 1968.*

Les rapports de recherche présentés ici sont tous centrés sur l'étudiant québécois d'aujourd'hui. Conçues à l'origine comme moyen d'information dont s'est doté le ministère de l'Éducation pour suivre l'évolution du milieu scolaire dans certains de ses aspects fondamentaux, ces études intéresseront également toute personne désireuse de comprendre ce qu'il y a de nouveau dans les phénomènes en cours. Elles éclairent la façon dont le monde étudiant se comporte à l'intérieur des nouvelles structures éducatives, de même qu'elles rendent compte des besoins et des aspirations de cette portion importante de notre société.



l'étudiant québécois
DÉFI ET DILEMMES

$3.